

NAVAL-GRANTHAVALI

OR

THE PUBLISHED AND UNPUBLISHED WRITINGS
OF

THE LATE NAVALRAM LUXMIRAM,

Late Principal of the Kattyawar Training College

and

Late Editor of the Gujarat Shala-Patra.

VOLUME III.

Subjects on Technical Science.

PUBLISHED BY

DHIMATRAM NAVALRAM PANDIT.

AHMEDABAD :

Printed at the Ahmedabad United Printing and General
Agency Company "Limited" by Ranchodlal Gangaram.

A. D. 1904.

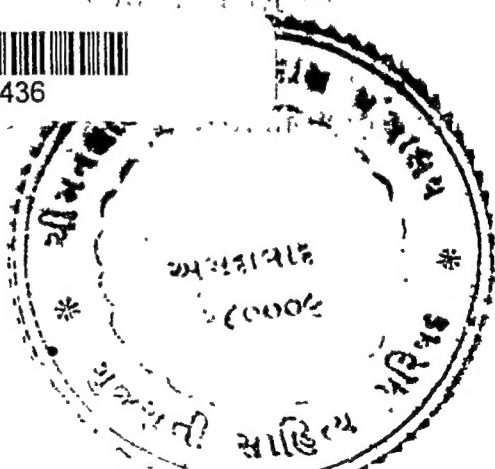
(All rights reserved).

Price Rupees, 1—8—0.

સને ૧૮૬૭ ના ૨૫ મા આક્ટ
પ્રમાણે રજિસ્ટર કરાવી પ્રસિદ્ધ ક-
ર્તાએ સર્વ હક સ્વાધીન રાખ્યા છે.



20436



નવલ-ગ્રંથાવલિ

અથવા

સ્વર્ગવાસી રા. નવલરામ લક્ષ્મીરામના
પ્રસિદ્ધ તથા અપ્રસિદ્ધ ગ્રંથોનો સંગ્રહ.

ભાગ. ૩ ભે.

શિક્ષણશાસ્ત્રના વિષયો.

પ્રસિદ્ધકર્તા.

ધીમતરામ નવલરામ પંડિત.

અમદાવાદ.

પથરકુવા મધ્યે યુનાઇટેડ પ્રિન્ટિંગ એન્ડ
બુક્સ એન્ડ પેપરી "લિમિટેડ"ના પ્રેસમાં
રણછાડલાલ ગંગારામે છાપી.

સંવત ૧૯૬૦.

ધસ.

મૂલ્ય રૂ. ~~૧૦૦~~

ગુર્જર દેશના ગ્રંથકારો !

મહારા સ્વર્ગવાસી પિતા તમારા ઉપર પ્રીતિ
રાખતા, તમારા ગ્રંથોના ગુણ જોવા

ઉત્સાહી હતા, અને તમારે
નામે અને અર્થે આ-

નંદ પામતા,

માટે

આ તેમના પવિત્ર જીવનનો અવશેષ

હું તેમના વિયોગથી શોકલીન

તેમનો પુત્ર

ધીમત નવલરામ પંડિત.

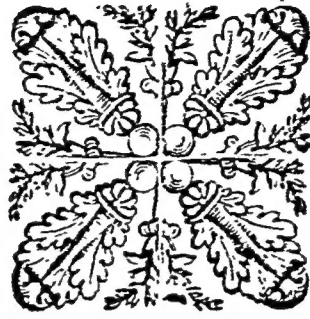
તમારે ચરણે

મુકુંધ.

અનુક્રમશિકા.

ભાગ ૩ નો.

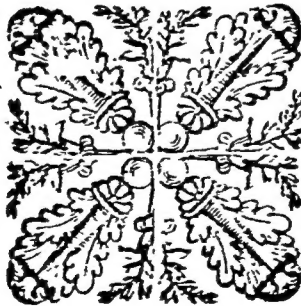
ક્રમ સાલમાં.	વિષયનું નામ.	પૃષ્ઠ.
૧૮૭૨	મહેતાજીનો ધંધો.....	૧
„	વાંચનમાળાની જોડણી.....	૩
„	જોડણીના નિયમનું અર્થ ગ્રહણ.....	૬
„	શિક્ષણશાસ્ત્રની જરૂર.....	૩૨
૧૮૭૩	નિશાળનો વખત.....	૩૫
૧૮૭૭	શિક્ષાપદ્ધતિની સમજૂતી	૪૦
„	૧. શિક્ષા પ્રકરણ.....	૫૨
„	૨ પદ્ધતિ પ્રકરણ.....	૪૬
„	શાળાપદ્ધતિની સમજૂતી.....	૬૩
૧૮૮૫	શિક્ષણ પ્રથક પદ્ધતિ.....	૮૬
„	પરસ્પર શિક્ષણ પદ્ધતિ.....	૯૩
„	ધ્યાન આપવાની શક્તિ.....	૯૮
„	વર્ગ પદ્ધતિ... ..	૧૦૫
૧૮૮૬	અવલોકન શક્તિની કેળવણી.....	૧૧૦
૧૮૭૮	બહુ ગોખણથી ગેરફાયદા . ..	૧૧૫
„	વાંચન શિખવવાની રીત....	૧૧૭
„	ઉપશિક્ષકોને સુચના.....	૧૩૪
„	વાંચનપાઠની પરીક્ષા.....	૧૪૦
૧૮૭૯	કવિતા શીખવવાની રીત	૧૪૯
„	વ્યાકરણ શીખવવાની રીત.....	૧૫૯
„	લેખન ભા. ૧.....	૧૬૪
„	ભા. ૨.....	૧૬૬
„	અનુલેખન.....	૧૭૧
„	ભૂગોળવિદ્યા શિખવવાની રીત.....	૧૭૮
૧૮૮૬	શરીર કેળવણીની જરૂર.....	૧૮૫
૧૮૭૩	દેશી ખીંગળ.....	૧૯૫
„	ભાષાશાસ્ત્ર... ..	૨૦૨
„	ભાષાઓના વર્ગ	૨૦૭
૧૮૭૭	વાક્યવિચાર.....	૨૦૯
૧૮૮૬	અક્ષરલિપિની ઉત્પત્તિ.....	૨૨૩
૧૮૮૮	સ્વભાષાના અભ્યાસનું અગત્ય.....	૨૨૯



नवलग्नंथावलि.

भाग ३.

शिक्षण शास्त्रना विषयो.



ભાગ ૩ નો.

મહેતાજીનો ધંધો.

“ઓ મહેતાજી, તારું નામ જેમ મોટું છે તેમજ તારું કામ પણ મોટું છે; માટે તું હિંમત ધરીને મનરૂપી ખેતરની ખરી ખેતી કાળજીથી કર.” આ અર્થનો દાહોરો આ વર્ષથી કહેવત રૂપે આ ટિપ્પણીમાં ઉપર મૂક્યો છે. એમાં “ધરિ હામ” એમ જે કહ્યું તે કેટલાએક કવિઓ પ્રાસ પૂરી કરવાને કરે છે તેમ નહિ, પણ એક અગત્યની મતલબ જણાવવાને કહ્યું છે. આજકાલ મહેતાજીનું કામ ઘણા લોકો બહુ હલકું ગણે છે, અને તેથી આસપાસ એ પ્રકારનું ઉત્તેજન ન હોવાને લીધે એ કામ સારી રીતે કરનારને ઘણાજ મજબૂત મનની જરૂર છે. જે મહેતાજીઓનું મન મજબૂત હોતું નથી, અથવા પોતાને જે સાઈ લાગ્યું તે ખીજની દરકાર રાખ્યાવિના ઉમંગથી કંઈ જવાની હિંમત હોતી નથી, તેઓ પોતે પણ તે વખતમાં ખેંચાય છે, અને પોતાનો ધંધો હલકો ગણે છે. એનું પરિણામ માત્ર એજ થાય છે કે તેઓ જાતે દુઃખી, અને પોતાનું કામ ખરાબ કરવાને અશક્તિમાન થઈ જાય છે, કેમકે ઉમંગ વિના કોઈ કામ સાઈ થતું નથી.

લોકોનો આ વિચાર ઘણાજ ભૂલ ભરેલો છે એમાં તો કાંઈ સંદેહ નથી. હરેક ધંધો જે જે કારણથી જીવો ગણાય છે તે સઘળા જીવો અત્રે જોવામાં આવે છે. પ્રથમ તો જેમ મનની મહેનત વધારે તેમ તે ધંધો વધારે જીવો ગણાય છે. હવે મહેતાજીના કામમાં તો કુત મનનીજ મહેનત છે, તો તે ધંધો નીચો કેમ ગણાવો નેહ એ? ખીજું જે વસ્તુ ઉપર માણસ પોતાનો ઉદ્યોગ ચલાવે છે તે વસ્તુના જીવો નીચાપણા પ્રમાણે તે ધંધો જીવો નીચો મનાય છે;—જેમકે તેલનો વેચનાર તે નીચો અને ચત્તરનો વેચનાર તે જીવો. એમ છે, તો માણસના મન જેની ઉમદા વસ્તુ દુનિયામાં ખીજી કઈ છે? તથા જે માણસ એ અમુલ્ય વસ્તુને કેળવી આ લોકને તથા પરલોકને લાયક કરે છે તે માણસનું કામ કોઈ રીતે પણ કેમ હલકું હોઈ શકે? ત્રીજું, લોકોપયોગીપણું લઈએ, તો તો મહેતાજીપણા જેટલું કોઈનું પણ નથી. શાસ્ત્રના બાંધનારા અને ધર્મના સલાવનારા જેટલા

ઉપયોગના છે, તેટલાજ ઉપયોગના વિદ્યા બહાવનારાછે, અથવા ખરૂં જો-
ઈએ તો તેથી પણ વધારે ઉપયોગના છે, કેમકે જો મહેતાજીએ મનક્ષેત્રને
ખરાખર ખેડીમૂક્યું નહિ હોય, તો શાસ્ત્રનાં અને ધર્મનાં બીજ કયારે પણ
જોઈએ તેટલાં ખીલી નીકળવાનાં નહિ.

મહેતાજી, તું યાદ રાખકે સમજી માણસો કદી પણ તારો ધંધો
હલકો ગણતા નથી. જે જે પ્રજાઓ દુનિયામાં જીંચી અવસ્થાને પામીછે
તે સઘળી તારી કદર ખરાખર જાણે છે. યૂરોપના દરેક ગામડામાં પાદરી
અને મહેતાજી એ બે મોટા પ્રતિષ્ઠાનાં પાત્ર ગણાય છે, અને શિક્ષાગુરુઓ
દેશમાં મોટું માન ભોગવેછે. આપણા દેશમાં પણ, મહેતાજી, જેણે તને
આવું મોટું ઉપનામ આપ્યું તે શું તારા કામનું મહત્વ નહોત્તા જાણતા ?
ગુરુ શબ્દ એથી પણ વધારે માનસાથે બોલાયછે. જૂનાં ગ્રંથોમાં જોઈએ
છઈએ, તો માલમ પડેછે કે અસલના વખતમાં ગુરુની પદવી સૌથી વધારે
જીંચી ગણાતી હતી. હાલ મહેતાજીનો ધંધો હલકો પડી ગયોછે તેનાં ઘણાં
કારણો છે, અને એમાં ફક્ત લોકનોજ વાંક નથી. મહેતાજી, અસલ જેવા
ગુરુ હતા તેવો તું શક્તિમાં અને બાવમાં થા, અને અમને આશા છે કે
તને પણ તેવુંજ માન મળશે. જ્યાં લગી તું પેટનોજ વેઠીઓ થઈને વર્ત્યા
કરેછે, અને તારા ઉદ્યોગનું પવિત્રપણું તું સમજતો નથી, ત્યાં સુધી તારે
જીંચા માનની આશા રાખવી એ મિથ્યાજ છે. જો તું તારા ઉદ્યોગનું પવિ-
ત્રપણું સમજતો હોય, તો લોકના માનની આટલીબધી પરવૃહ રાખે નહિ,
પણ તારી નજર એથી જીંચી રહે. તું એમ સમજે કે ઉદરનિમિત્તે બીજા
બધા ઉદ્યોગ કરેછે તેમ હું આ કરુંછું, પણ માંડે વિશેષ ભાગ્ય એછે કે મને
આવો અપૂર્વ પરમાર્થ કરવાનો સારો લાગ મળ્યોછે; તું એમ સમજે કે
મન જેવી અમુલ્ય વસ્તુ મારે હાથ કેળવવાને આવી પડીછે માટે એ
કામમાં હું જોડલો શ્રમ લઉં તેટલો ઓછો; તું એમ સમજે કે હાલ જે
મારી આગળ બાળકોનું ટોણું બેઠુંછે તે થોડા વર્ષમાં મોટું થઈ સંસારમાં
પડશે, ત્યારે તેનાં કર્મ તથા સુખ દુઃખનો હું કેટલો દરજ્જો ઇશ્વરની આગળ
જવાબદાર થઈશ. મહેતાજી, તું નિશ્ચય જાણકે તારો ધંધો જેવો જોયો
તેવોજ રવિત્રછે, આગળના જમાનાનો ખરેખરો ધડનાર તુંજછે. આગળનો
જમાનો સુખકે વિદ્વાન, સંપત્તિવાન કે નિર્ધન, ધર્મી કે અધર્મી, શુર કે

કાયર થવાનો એ બધું, મહેતાજી, તું યાદ રાખજે કે તારા ઉપરજ આધાર રાખેછે. જે તારામાં પરમાર્થ કે દેશ બક્ષિતો એક અંશ પણ હશે, તો તને તારા કામમાં ઉમંગથી લગાડવાને આ વિચાર બસછે. આવા વિચારવાળો શિક્ષક આસપાસના અનાદરથી કદી પણ મનમાં મુઝતો નથી. તે નિરંતર પરમાર્થ બુદ્ધિએ પોતાના કામમાં ઉમંગથી મચ્યો રહેછે, તે મનક્ષેત્રની ખેતી કરવી એમાંજ પરમ આનંદ અને કૃતાર્થપણું સમજે છે, અને જે પરમેશ્વરની પ્રીત્યે તે પોતાના પવિત્ર કામમાં સદા નિમગ્ન રહેછે તે પરમેશ્વરની કૃપાથી તે જગતમાં ધણોજ લાભ કરનાર અને પ્રસંશા પાત્ર થાય છે. એવા શિક્ષકો અલબત્ત થોડાજ હોયછે. પણ દુનિયામાં સઘળીજ સારી વસ્તુ થોડીછે, માટે અમે ઉપર કહેલો દોહરો પાછો અત્રે મંભારીએ છંધ્યે.

મે'તાજી બહુ મોટું તુજ, નામ તેમ છે કામ;
કર ખંતે મનક્ષેત્રની, ખરી ખેતિ ધરિ હામ.

*વાંચનમાળાની જોડણી.

ગૂજરાતી જોડણીને નિયમિત કરવાને ધણા પ્રયત્ન થયા છતાં આજ પર્યંત અનિશ્ચિત ને અનિશ્ચિત ચાલી આવેછે એ વાત સૌને જાણીતીછે. જૂદા જૂદા ગ્રંથકારો જૂદી જૂદી રીતે લખે છે તેની તો વાત આદ્યે મૂકી કેળવણી ખાતામાંજ જોડણી શીખવવાનો કાંઈ ઢંગધૂંડો જણાતો નથી. હાલ એક પાંચ લીટીના વાક્યમાં સરખી જોડણી રાખનારા એ માણસ પણ આખા કારખાનામાં ભાગ્યેજ મળી આવશે; સૌ સૌના વિચાર એમાં જૂદા ચાલેછે, અને કોઈ માણસને નાનાથી તે મોટા સુધી પોતાના મનમાં સંપૂર્ણ નિશ્ચય નથી કે જે રીતે હું લખું છું તે ખરુંજ છે. અલબત્ત જોડણીના નવા નિયમો આ કારખાનાના માણસો સરકારી કામમાં પ્રાળવાને બંધાયેલા છે, અને અમે જાણીએછીએ કે તે પ્રમાણે શીખવવાને તેઓ બનતી કોશીશ કરેછે, પણ એ નિયમ અમલમાં આણવા જતાંજ કોટિધા મતભેદ ઉત્પન્ન થયાં છે. ખરું કહીએતો એ નિયમોએ તો પેહેલા જે ગુંચવણ હતી તેમાં દશ ગણો વધારો કીધો છે, અને કેટલીએક વિચિત્ર હંસવા જેવી જોડણીઓ આજ કાલ છપાતાં કેટલાંએક પુસ્તકોમાં જેવામાં

આવેછે તે એ નિયમો ખરાખર ન સમજવાનાં અથવા તે ખરાખર અમલમાં આણતા ન આવડવાનાં કુળ છે.

આ સાંભળી ગૂજરાતી વાંચનમાળાથી અજાણ્યો માણસ સહજ પ્રશ્ન કરશે કે કેળવણી ખાતાના પુસ્તકોમાં જોડણી છે તે જોઈને શીખવતાં નથી આવડતું એવા તે મહેતાજીઓ કેવા મૂર્ખ હશે? અને સરકારે એટલું કરીને ખસ ન રહેતાં નિયમો બાંધી આપ્યા તોપણ તેઓથી જોડણી ખરાખર શીખવી શકાતી નથી એ કેવી નવાઈની વાત છે? પણ જો એ વાંચનની ચોપડીમાં જોડણી કેવી રીતની છે તે જોયું હશે તેતો એથી ઉલટોજ વિચાર આપશે. એ ચોપડીમાંની જોડણીજ તેઓને વધારે ગોથાં ખવડાવે છે. ચોપડીમાં જે રીતે જોડણી કરી છે તેનું પ્રયત્ન કરીએ તો પાણિનિ સરખો વૈયાકરણરાજ પણ એ નિયમો જોળી કહાડી શકે એમ નથી. એક શબ્દની એમાં અનેક રીતે જોડણી કરેલી માલમ પડેછે, અને તે ફેર હસ્તદોષ અથવા છાપાતી ભૂલથી થએલો હોય એમ પણ થોડે ઠેકાણે જ જણાય છે. હવે જ્યારે ચોપડીઓનો તો આધાર રહ્યો નહિ ત્યારે ખચ્ચા મહેતાજીઓ શું કરે? બેશક તેઓ પોતાની શકિત પ્રમાણે એ નિયમો અમલમાં આણવા જવાના, પણ ઘણાથી એ નિયમો પોતાનાજ બળે અમલમાં આવી શકે એવા નથી. એક શબ્દને એમાંનો અમુક નિયમ લગાડ્યા પહેલાં તો તે કઈ ભાષાનો છે, અપભ્રંશ છે કે શુદ્ધ છે, અપભ્રંશ છે તો થોડો કે ઘણો, વગેરે ઘણી બાબતો જાણવી જોઈએ, અને અમે કહીએ છીએ એટલું વ્યુત્પત્તિજ્ઞાન તો આજકાલ ગૂજરાતમાં બધે ઠેકાણે દુર્લભ છે. સાધારણ મહેતાજીઓ તો કોઈ ઠેકાણે એટલું જ્ઞાન સંપાદન કરી શક્યા નથી અને કરવાના પણ નથી. ત્યારે આવી બાબત જ્યાં મહેતાજીને જ સોંપવામાં આવી, ત્યાં પછી તેના માઠાં પરિણામ થાય એમાં શી નવાઈ! દરેક માણસને જેમ સૂઝે છે તેમ શબ્દને શુદ્ધ કે અપભ્રંશ ઠોકી બેસાડે છે, અને પછી તે પ્રમાણે વિપરીત જોડણીઓના વરસાદ નિશાળોમાં વરસી રહે છે. તેઓનો એમાં કાંઈ ઉપાય નથી; એમ થયાજ કરવાનું, અને તેમાં તેઓનો કાંઈ વાંક નથી. ખરેખર તો એ નિયમો બંધાયા તે વખતે એ નિયમ બાંધનારી કમિટીએ એક ગૂજરાતી ભાષાના સઘર્ષ શબ્દનો કોય તૈયાર કરવો જોઈતો હતો, અને તેમાં ઘણી ટાળણી એ નિયમો પ્રમાણે સઘર્ષ શબ્દોની જોડણી આપવી જોઈતી હતી.

અમે ભૂલતા નહિ હોઈએતો અરસાપર અથવા બલકે તેની અગાઉ એક એવા કોષની જાહેર માગણી પણ થઈ હતી. એમ થયું હોત તો પાછળથી જે ગોટાળો આટલો બધો વધી પડ્યો તે મૂળમાંથીજ ઉખડી જત. એ કોષનું કામ ગમે તે કારણથી પણ જો ન થઈ શકે એવું હતું, તો જે ચોપડીઓ ત્યાર પછી છપાઈ તેમાં તો અત્યૂંક એજ નિયમ પ્રમાણે બધે જોડણી કરવી જોઈતી હતીજ. પણ એમ ન થયું, અને ઉતાવળથી ટપોટપ બધી નવી આવૃત્તિઓ બહાર પાડી. વધારે અકુશોસની એ વાત છે કે એ આવૃત્તિઓ સ્ટીરિઓટાઇપ થઈ છે; અને તેથી આપણે થોડા વરસ સુધી તેમાં સુધારાની કાંઈ આશા રાખી શકતા નથી. જો સાધારણ ચોપડીને પણ 'સ્ટીરિઓટાઇપ' કરાવતી વખત તેનાં "પ્રુફ" અસાધારણ કાળજીથી વારંવાર તપાસવાં પડે છે, તો જે ચોપડીઓ નિશાળમાં ચાલવાની હતી, જેની જોડણી હજારો બાળકોને તથા મહેતાજીઓને આધાર ભૂત થઈ પડવાની હતી, અને જે ચોપડીઓમાં પહેલ વહેલાજ જોડણીઓના નવા નિયમ લાગુ પાડવામાં આવ્યા હતા, તે ચોપડીઓને કેટલી સંભાળથી તપાસવી જોઈતી હતી તેનો વિચાર કરવાનું એ કમિટીનેજ સોંપીએ છીએ. પૈણુ થનાર થઈ રહ્યું અને તે વિષે આ 'ચોપાનીઠ' વધારે બોલી શકતું નથી.

આ પ્રમાણે લખવાનો પ્રસંગ અમને બારેજના મહેતાજી પુરૂષોત્તમ મુંગટરામની સીક્રી અને બહાદુરી ભરેલી ચાલથી મળ્યો છે. જ્યારથી આ નિયમો નીકળ્યા, અને નવી આવૃત્તિઓ બહાર પડી, સ્તરથી અમે આશ્ચર્ય પામતા હતા, કે જોડણી શીખવવી અને તપાસવી એ અશક્ય જેવું થઈ ગયું છે, તોપણ એ વાત કોઈ ઇન્સ્પેક્ટર સાહેબને કાને નાખતું કેમ નથી. કોઈ પણ નિશાળમાં એ હરકત જણાયાવગર રહી નહિ હોય, અને કોઈપણ પરીક્ષકને નાના પ્રકારના વાંધાનો નિવેડો સ્વચ્છંદે કરવો નહિ પડ્યો હોય એમ નથી. તે છતાં કોઈએ પણ આજ પર્વત એ બાબત સરકારી લખાણ કીધું જણાતું નથી, પણ હવે એ દુઃખ દૂર થવાના સિન્હ જણાય છે એ સાંભળી બધા બેશક ખુશ થશે. ઉપર કહેલા મહેતાજીએ પોતાના ડૉપ્યુટી સાહેબની મારફતે સાતમી ચોપડીમાં વિરૂદ્ધ જોડણીઓ

૧. અમારા વિચાર પ્રમાણે તો સ્ટીરિઓટાઇપ કરાવવાનોજ એ વખત નહોતો. ૨. ગૂ. શા. માર્ચ ૧૯૭૨

ક્યાં ક્યાં છે તેનું એક પત્રક રજુ કીધું છે, અને પોતાની અરજીમાં એ બાબતની સઘળી હરકતો જાહેર કીધી છે. એ ઉપરથી મેહેરજીના બૂલર સાહેબે આ પત્રના એડિટર ઉપર તે સઘળી ભૂલો સુધારીને એમાં છાપવાની ફરમાશ કીધી છે.

પણ એ હુકમ મુજબ વર્તતાં અમને ઘણી હરકત માલમ પડી છે. બારીકીથી અવલોકન કરતાં અમને માલમ પડે છે કે જોડણીના નિયમોમાંજ ઘણી ગુંચવણ છે, અને જ્યાં લગી એનો અર્થ એક મતે બધાથી કબુલ થયો નથી ત્યાં સુધી અમારાથી સુધારાપત્રક આપવું એ અશક્ય છે. તેથી અમે પ્રથમ એ નિયમોનો અર્થ શી રીતે સમજીએ છીએ તે કારણો સહિત આ *અંકથી જાહેરમાં મૂકવાનો વિચાર કીધો છે. એ સઘળી ટીકાની મતલબ એ નિયમો બાંધનારના મનમાં શો અર્થ રહ્યો હશે તે શોધી કહાડવાની છે; અને એ બાબત અમારી જાતના નવા નિયમ આપવાની નથી, અથવા અમારા ખાસ વિચાર પ્રગટ કરવાની નથી. અમે આશા રાખીએ છીએ કે કમિટીના ખરા અર્થનું અમે ગ્રહણ કીધું છે, તે છતાં અમે જાણીએ છીએ કે એ બધાથી ભૂલ થાય એવું બારીક કામ છે, અને તેથી કોઈની તરફથી પણ એ વિષે કાંઈ તકરાર આવશે તો હોને. અમે ખૂશીથી તાબડતોક આવતા અંકમાં જગા આપીશું. અને જો અમારી ખાતરી થશે તો અમારો વિચાર ફેરવતાં અમે જરા આચક્રા ખાનાર નથી.



જોડણીના નિયમનું અર્થ ગ્રહણ.

૧ શબ્દના સાધારણ ઉચ્ચારમાં મૂળ શબ્દ જોડે થોડોજ ફેર હોય તો તેને મૂળ પ્રમાણે લખવો; જેમ દાશી ને બદલે દાસી, પરમાણુ ને બદલે પ્રમાણુ, મારગ ને બદલે માર્ગ, વના ને બદલે વિના.

આ નિયમ દેખીતો બહુ સરલ છે, પણ એને અમલમાં આણતાં હજારો હરકતો ઉઠે છે, કેમકે થોડો ફેરફાર કાને કહેવો અને ઘણો કાને કહેવો એ દરેક માણસના વિચાર ઉપર આધાર રાખે છે. એક માણસ જેને થોડો ફેરફાર ગણે તેને બીજો માણસ મોટો ફેરફાર પણ કહે. જોઈએ, એનાં ઉદાહરણો આખ્યાં છે તે ઉપરથી આ ગુંચવણનો ખુલાસો મળે છે? ઉદાહરણ ઉપરથી એક આવો નિયમ નીકળે ખરો, અને તે પ્રમાણેજ ખરે ઘણા

એનો અર્થ સમજે છે. તેઓ એવો અર્થ કરે છે કે એક અક્ષરને ઠેકાણે બીજો અક્ષર થઈ ગયો હોય, નોડાઅક્ષર છૂટા પડી ગયા હોય, અથવા સ્વરનો લોપ થયો હોય, ત્યાં એમ જાણવું કે થોડો ફેર પડ્યો છે, અને તેથી મૂળ પ્રમાણે લખવું. આ અર્થ સ્પષ્ટ છે અને અમલમાં આણતાં કાંઈ પણ હરકત પડે એવું નથી; પણ સવાલ એ છે કે એ અર્થ ખરો છે? એ અર્થ ગૃહણ પ્રમાણે સાતે ચોપડીઓમાં લખ્યું છે? સાતે ચોપડીઓમાં ધ્યાનથી અવલોકન કરતાં અમારી તો ખાત્રી થાય છે કે કમિટીના મનમાં એવો અર્થ ખિલકુંલ હતો નહિ. જો એક અક્ષરજ બદલાઈ ગયો હોય તો તે ઠેકાણે મૂળનો અક્ષર લખવો એમ આપણે લખ્યું, તો કાળ, જળ, પ્રખળ, ખાર, ખીર વગેરેને ઠેકાણે કાલ, જલ, પ્રખલ, ક્ષાર, ક્ષીર, વગેરે લખવું જોઈએ. ખરેખર એ નિયમે તો ગૂંજરાતીમાંથી “જ” અક્ષરજ ઘણું કરીને નીકળી જાય. તેમજ નોડાઅક્ષર મૂળ પ્રમાણેજ લખવાનો ધારો રાખીએ તો હાલની બોલાતી ભાષામાં અને લખાતી ભાષામાં બહુજ ફેરફાર થઈ જાય. ફારસી શબ્દમાંતો બેહદજ ફેરફાર થઈ જાય, હુકમને ઠેકાણે હુકૂમ, અમલને ઠેકાણે અમ્લ એવા અસાધારણ અને વિપરીત ફેરફાર કાણ પસંદ કરશે? ફક્ત સ્વરના ફેરફારને જૂજ ગણતાં પણ એવીજ હરકતો છે. એમ હોય, તો સાહિબ, માલિક, હાકિમ, ધૂળિ, જાતિજ, લખવું પડે. એવા તો અનેક દાખલા મળી આવશે. એ પ્રમાણે કોઈ પણ લખવું નથી, અને કોઈ લખવાની જાલામણ પણ કદી નહિ કરે. કોઈપણ એમ નહિ કહે કે બાખવું તેને ઠેકાણે ‘ભાખવું,’ પડવું તેને ઠેકાણે “પતવું,” જવને ઠેકાણે યવ, જનને ઠેકાણે યાન, ‘જૂ’ ને ઠેકાણે ‘યૂ,’ જણને ઠેકાણે જન, જમણને ઠેકાણે જમન, ચાલણીને ઠેકાણે ચાલની વગેરે વગેરે બોલવું જોઈએ. તે છતાં આ નિયમને જો આમ સમજાયે છંદ્યે તો એ પ્રમાણેજ કરવું પડે છે.

ત્યારે આપણે આ નિયમને શી રીતે સમજવો? ઉપર જે ~~અર્થ~~ કર્યો તેના કરતાં થોડો ફેરફાર તે શી રીતે થઈ શકે? થોડામાં થોડો ફેર એટલે એક અક્ષરનો ફેર, એથી તે ઓછો ફેરફાર કયો થવાનો હતો? અને એવા ફેરનેજ થોડો ફેર માની ઘણા શબ્દની નોડણી ચોપડીઓમાં કરી છે. એ વાતની પણ ના કહેવાય એવું નથી. ત્યારે આપણે “થોડો ફેર” એનો જે ઉપર અર્થ કીધો તે ખરો છે, પણ આ નિયમજ જાતે અપૂર્ણ દીસે છે. એમાં એ નિયમ ક્યારે વાપરવો એ લખવાનું ભૂલી ગયા હોય એમ ન

ણાય છે. એ આપણે શોધી કહાડવું જોઈએ. એના ઉદાહરણો ખારીકીથી તપાસીશું તો કાંઈ રસ્તો હાથ લાગશે. પહેલું ઉદાહરણ સકારને સકારની તકરારનું છે. આપણે જાણીએ છીએ કે ગૂજરાતના કેટલા ભાગનું વળણ સકાર તરફ, કેટલાનું સકાર તરફ, ને કેટલાનું ષકાર તરફ છે. એમાં વિદ્વાન અ-વિદ્વાન કે ઊંચ નીચનો ભેદ પણ થોડોજ કામ લાગે છે. સઘળા પોત પોતાના ભાગનું ઉચ્ચારણ પસંદ કરે છે, સારે આ વિશેષ મટાડવાને માટે અને આખા ગૂજરાતનું ભાષા સંબંધી એકી કરવાના શુભ હેતુને માટેજ આ નિયમ કાં ન કહાડ્યો હોય? એ માટેજ બેશક કહાડ્યો છે, પણ અહિંયા આપણે ઉપર અર્થ કયો તેનું કાંઈ સંકોચન કરવું જોઈએ. મેઘને ઠેકાણે મેહ, માઘને ઠેકાણે માહ, કાકને ઠેકાણે કાગ, બકને ઠેકાણે બગ વગેરે શબ્દ બોલાય છે તેમાંથી એકે ખોટો થાય એમ નથી. માટે સકારનો ફેરફાર એજ માત્ર થોડો ફેર ગણવો. તેજ પ્રમાણે માર્ગ, વિના વગેરે કેટલાએક શબ્દના ઉચ્ચાર દેશમાં બધે બે રીતે થાય છે. ઉપલા વર્ગનાં લોકોમાં પણ પરમાણે, મારગ, વના, વગેરે બોલનારા માલમ પડી આવે છે, અને તેમ શુદ્ધ રીતે બોલનારા પણ છે. હવે કોનું કહું ખરું માનવું? અહિંયાં પણ પેલા સ-કારની તકરારની પેઠે શબ્દનું શુદ્ધ સાચું સ્વરૂપ શું છે તેના ઉપર આ વાતનો ખુલાસો રાખ્યો છે. આ રીતે વિચાર કરતાં આ નિયમનો અર્થ બરાબર બંધ બેસે છે, અને પહેલાં જે હજાર રીતના વાંધા ઉઠતા હતા તે બધા દૂર થાય છે. એ ખુલ્લું જણાય છે કે આ નિયમ બધે ઠેકાણે વાપરવાનો નથી. જ્યાં તકરાર હોય, એટલે જ્યાં એક ભાગના અથવા એક વર્ગના લોકો એક શબ્દનો ઉચ્ચાર એક રીતે અને બીજા બીજી રીતે કરતા હોય સાંજ આ નિયમ વાપરવાનો છે. જ્યાં બધા લોકો એક રીતેજ ઉચ્ચાર કરે છે, ત્યાં મૂળ શબ્દ લખવા જવું, ત્યાં એના જેવું બીજું દહોડાડું કયું? ત્યાં તો બોલાતો હોય તેમજ લખવું. આ પ્રમાણે અર્થ કરતાં આ નિયમ વાજબી અને ડહાપણ ભરેલો જણાય છે. ખાકી જ્યાં બધાં એક રીતે બોલે છે ત્યાં એમ નહિ પણ આમ બોલો એમ કહેવાનો કોનો અધિકાર છે? વૈયાકરણીનું કામ ભાષામાં ફેરફાર કરવાનું નથી, પણ તેમાં જે નિયમો રહેલા તે શોધીજ કહાડવાનું છે. જૂદે જૂદે ઠેકાણે વિરૂદ્ધ નિયમ માલમ પડે સારેજ એમાં પસંદ કરવા જોગ કયો છે એ કહેવાનો વખત છે. બીજી કમિટીએ આમ આપખુદી અખતાર ધારણ કયો હોય એમ આપણે

ધારવું ન જોઈએ, અને તેમણે તે ધારણ નથીજ કીધો એ ઉપલા વિવેચનથી સ્પષ્ટ છે. જે એ નિયમને નીચે પ્રમાણે સુધારીને મૂક્યો હોય, તો આટલી બધી આશંકા અને વાદનું નિવારણ ઝડ થઈ જાય.

જો એક ભાગમાં અથવા એક વર્ગમાં કોઈ શબ્દ મૂળ પ્રમાણેજ બોલાતો હોય, અને બીજા ભાગમાં અથવા બીજા વર્ગમાં થોડાજ ફેરફાર સાથે બોલાતો હોય, તોતે શબ્દ તેના મૂળ સ્વરૂપ પ્રમાણેજ લેવાનો. એક સ્થાનના સ્કારને ઠેકાણે બીજા સ્થાનનો સ્કાર થઈ ગયો હોય, જોડાક્ષર છૂટા પડી ગયા હોય, અથવા એકજ સ્વરનો લોપ થઈ ગયો હોય, તો થોડોજ ફેરફાર પડ્યો એમ જાણવું.

અમે જે આ ઉપર નિયમ કહ્યાં તેમાં એક બાધ કોઈ વખત લાગે ખરો. કદાપિ કોઈ શબ્દ એવો નીકળે કે તે ગામડામાં, અલણમાં, અથવા નીચ વર્ણમાં શુદ્ધ રૂપે બોલાતો હોય, અને ઉપલા વર્ગમાં થોડાજ ફેરફારે અપભ્રંશ બોલાતો હોય તો તે ઠેકાણે શું કરવું? બધી ભાષાઓના નિયમ પ્રમાણેતો ઉપલા વર્ગનીજ ભાષા માન્ય હોવી જોઈએ, પણ આ નિયમ પ્રમાણે એથી ઉત્કૃષ્ટ કરવું પડે. આવો પ્રસંગ આવવો ઘણું કરીને અશક્યજ પણ કદાપી આવ્યો, ત્યારે આ નિયમથી ઉધું થાય ખરું. ફારસી શબ્દ તો દ્રેટના એવા નીકળશે કે જે પારસીઓ અને ગૂજરાતી બોલનારા મુસલમાનો શુદ્ધ રૂપે બોલતા હશે, અને બધા હિંદુઓએ તેને અપભ્રંશ કરી નાંખ્યો હશે. અમારા વિચાર પ્રમાણે તો એવે પ્રસંગે આ નિયમ લાગુ ન પાડવો જોઈએ; અને તેથી ઉપલા નિયમમાં વર્ગની જોડે માન્ય વિશેષણ વધારીએ, તો એ નિયમ સંપૂર્ણ થાય.

યાદ રાખવું કે આ પહેલો નિયમ થોડો ફેરફાર થએલી શબ્દોનેજ લાગે છે. ઘણો ફેરફાર થયો હોય, ત્યાં તો મૂળમાં “સ” છે કે “શ” છે, હ્રસ્વ છે કે દીર્ઘ છે વગેરે કાંઈજ જોવાનું નથી. ત્યાં તો અપભ્રંશ શબ્દના જે નિયમો નીચે આવે છે તેજ લાગુ પાડવા, અને મૂળના રૂપને કાંઈ પણ વિચાર ન કરવો.

૨. “અસલ અને ચાલતા ઉચ્ચારમાં ઘણો ફેર હોય,

લતા ઉચ્ચાર પ્રમાણે શબ્દ લખવા; જેમ માર્ગશિર્ષને બદલે માર્ગશર, ક્ષેત્રને બદલે ખેતર, ગૃહને બદલે ઘર.”

પહેલાં નિયમમાં આપણે થોડા ફેરનો અર્થ મુકરર કર્યો છે એટલે ધણો ફેર કોને કહેવો એ સમજવું મુશ્કેલ નથી. ઉપર જે ફેર ખતાવ્યો તેના કરતાં જે વધારે, તેને ધણો ફેરફાર ગણવો એ ખુલ્લું છે.

પણ એ ધણો ફેરફાર અભણની ભાષામાં થએલો હોય તો તે કાંઈ આ નિયમ નીચે આવતો નથી. ધણા લોક શબ્દને ઠેકાણે સખદ, ગ્રહને ઠેકાણે ધરે વગેરે બોલ્યાન જાયછે, પણ એ ઉચ્ચાર આપણે કદીએ માન્ય કરી શકવાના હતા? આ વાત સઘળા નિયમોને લાગુ પડે છે એમ જાણવું, અને જ્યાં બોલાતો હોય એમ લખ્યું હોય, ત્યાં માન્ય વર્ગમાંજ બોલાતો હોય એમ સમજવું. આ વિચાર વારંવાર સઘળા નિયમો ઉપર આપવાની અમને જરૂર દીસતી નથી, માટે હવે પછીના સઘળા વિવેચનમાં આ વાત લક્ષમાં રાખીને અમે બોલીએ છીએ એમ જાણવું.

હવે આ નિયમનો અર્થ તો ચોખ્ખો થયો, પણ હજી એક મોટી તકરાર બાકી છે. શું આવે પ્રસંગે આપણે અપભ્રંશ રૂપ જ કબુલ કરવું, અને શુદ્ધ બોલનારને ગૂજરાતીમાં અશુદ્ધ બોલોછો એમ કહેવું? માર્ગશિર્ષ ન બોલવું એમ કહ્યું તે તો ઠીક છે, કેમકે ગૂજરાતી વિદ્વાનોમાં પણ એવું તો કોઈજ બોલતું હશે; પણ શું એ નિયમને અનુસરી આપણે ભાદ્રપદ આશ્વિન, વગેરે શુદ્ધોચ્ચારણ કરનારાને ખોટાં કહેવા? શું સોનાને સુવર્ણ કહેવાં ન દેવું? કુર્વાને કૂપ, વાવને વાપિ, અચરજને આશ્ચર્ય, રાતને રાત્રી, સુરજને સૂર્ય, નાચને નૃત્ય, વગેરે જે શબ્દના બંને રૂપમાં ભાષામાં ચાલે છે તેનું શું કરવું? એમાંથી અપભ્રંશ રૂપ જ કબુલ રાખવું એવો કમિટીનો વિચાર હોય એમ અમને લાગતું નથી, કેમકે આશ્ચર્ય, સૂર્ય વગેરે કેટલા શબ્દ વાંચનમાળામાંજ દાખલ કીધા છે. એ નિયમનો જે ઉપલેક્ષ અર્થ આ નિકળે છે તે જો કબુલ કરીએ તો આગળા જૂના અને નવા સઘળા ગ્રંથકારોના પાનાપર ઠેકાણે ઠેકાણે હડતાળ ફેરવવી પડે, અને કેમ બોલવું તે શીખવા સાફ વિદ્વાનોને વાણીયાની દુકાને મોકલવાં પડે. આવો ગાંડો નિયમ ખુંક કમિટી બાંધેજ નહિ, અને બાંધે તો માન્ય થાય પણ નહિ.

કમિટીના શબ્દમાંથી જે અર્થ નિકળે છે તે તેના મનનો નથી. એમ આપણે ઉપર સમજાવ્યું, અને તેની વધારે સાબીતી એક ખીજી

જાતનાં વિચાર ઉપરથી મળે છે. એ જોડણીના નિયમ કહેવાય છે ખરા, પણ જે કમિટી ભેગી થઈ હતી તેની મતલબ જોડણીના નિયમ બાંધવા કરતાં કાંઈક વધારે હતી, અને તેથી એ નિયમોમાં જોડણીની બાબત કરતાં કાંઈક ખીન્નું પણ આવી ગયું છે. જેમકે વાંચના નિયમ કહત જોડણી લખનારને શા કામનો છે? એકજ અર્થના ભાગમાં જૂદા જૂદા શબ્દ બોલાય છે કે નહિ તેનું જોડણી લખનારને કાંઈ પણ કામ છે? એ વિચારાને જે શબ્દ લખાવે તે લખવાનો છે, તેમાં એને આટલી બધી માયાફાડ શા માટે જોઈએ? પણ બારીકીથી જોઈશું તો એ નિયમ જોડણી કરનારને સાફ બાંધ્યોજ નથી, અને જો તે જાણી જોઈને એ માયાફાડમાં પડવા ચલાય છે તો એની મરજી. એ નિયમ તો અંતકારને કામનો છે ખરા. તેમજ આ બીજા નિયમ વિષે કેટલું એક સમજવાનું છે. એ નિયમ કમિટીએ પોતાના અંતકારપણાના કામમાં પોતાનેજ મદદ કરવાને સાફ બાંધ્યો છે. એટલે દુકામાં કહીએ તો વાંચનમાળા લખતી વખતે એ કમિટીએ વિચાર કીધો કે વાંચનમાળામાં આપણે આ નિયમને અનુસરી શબ્દ પસંદ કરવા. આ રીતે આ નિયમ સમજતાં બધે ઠેકાણે અજવાળું થઈ જાય છે. આપણે જાણીએ છીએ કે જે હોપના નામથી ઓળખાતી વાંચનમાળાએ પાછળથી ચાલતી આવેલી ભાષાશૈલીમાં એક મોટા ફેરફાર કરવાનો આરંભ કીધો હતો, અને તેની અસર આજ પર્યંત ઘણાના લખાણમાં માલમ પડે છે. પાછલી વાંચનમાળા પ્રૌઢ શૈલી અને સંસ્કૃત ભય વાણીમાં નિમગ્ન હતી. આ વાંચનમાળા તેને ખીલકુલ હસી કહાડવા લાગી અને બજારમાં બોલાતી, ચોરામાં સમજાતી, અને ઘરમાં ગવાતી જે ગૂંજરાતી ભાષા તેજ ખરી ગૂંજરાતી છે એવો સિદ્ધાંત નિર્ભયપણે પ્રગટ કરવા લાગી. એ સિદ્ધાંત કેટલે દરજ્જે ખરા છે તે તપાસવાનું અત્રે આપણું કામ નથી, પણ એવો નિશ્ચય છે કે વાંચનમાળાની ઓપડીઓમાં તો સૂરજતા જોઈએજ, અને તેને માટે આ નિયમ જે તેઓએ બાંધ્યો હતો તે ખરેખર વાજબીજ હતો. કદાપિ એ વાત ખરી છે કે છઠી ને સાતમી ઓપડીમાં ભાષા વધારે ચઢતી લેવી જોઈતી હતી, તોપણ સામાન્ય રીતે જોતાં એ નિયમ કોઈ રીતે વાંધો ઉઠાવવા જેવો નથી. જે ઠેકાણે વાંચનમાળામાં એ નિયમનું ઉલ્લંઘન કીધું છે, એટલે સૂરજને ઠેકાણે સૂર્ય, અચરજને ઠેકાણે આશ્ચર્ય વગેરે જે શુદ્ધ રૂપ લખ્યાં છે, તે ઠેકાણે તે કાઢીને

પણ ના પસંદ પડે એમ અમને લાગતું નથી. એથી ઉલટું ઘણા એકનો વિચાર તો એમણે કે એથી પણ ભાષાનો ચઢાવો ઉપલી ચોપડીઓમાં રાખવો જોઈતો હતો. માટે એ તો હવે નિર્વિવાદ સિદ્ધ થયું કે એ નિયમ કમિટીએ પોતાને જ સાચા બાંધ્યો હતો, અને એમાંથી વિરુદ્ધ કોઈ ઠેકાણે કીધેલું જણાય છે ત્યાં સમજીને જ તેમ કીધું છે.

આ નિયમ ખરેખર જેતાં તો જોડણી લખનારને તો કામતોજ નથી, કેમકે એને તો જે લખાવે તે લખવાનું કામ છે. તે છતાં કોઈ પ્રસંગે ગુચવણ પડે એમ ધારી આ વિવેચન અમે કીધું છે, અને તે કમિટીએ પોતાને સાચા જ એ નિયમ બાંધ્યો છે એ વાત આથી મૂકી એક સર્વોપયોગી નિયમ તે ઉપરથી કહાડીએ તો આ પ્રમાણે નીકળે છે.

जो कोई शुद्ध रूपे अने कोई घणा अपभ्रंशरूपे एक शब्दने बोलता होय, तो ते शब्दने वेमांथी मरजीमां आवे ते रीते लखवो.

૩. શુદ્ધ સંસ્કૃત કે દ્વારશી શબ્દ આવે તો તેને અસલ પ્રમાણે લખવા; જેમકે સૂક્ષ્મદર્શક, દૂર્બીન.

અહિંયાં પહેલો સવાલ એ ઉઠે છે કે મૂળ ભાષામાં લખાતો હોય તે પ્રમાણે, કે મૂળ ભાષામાં બોલાતો હોય, તે પ્રમાણે કોઈ શબ્દ લખવો ? આ નિયમની શબ્દ રચના ઉપરથી એકે અર્થ સ્પષ્ટ નીકળતો નથી, પણ કદાપિ ખેંચી તાણીને કહાડવા જઈએ તો “લખાતો હોય” એવો અર્થ નીકળે ખરો. પણ એ બેમાંથી કયો અર્થ વાંચનમાળામાં અમલમાં આવ્યો છે એ આપણે નિશ્ચય કરી શકીએ ત્યારે જ આ નિયમનો અર્થ સ્પષ્ટ થાય.

સંસ્કૃત શબ્દમાં આ વાંધો લેશમાત્ર નડતો નથી, કેમકે એ ભાષામાં તો ચોખ્ખી વાત છે કે બોલવું તેવું લખવું, ને લખવું તેવું બોલવું. દ્વારશી લખવામાં ઘણું ઠેકાણે બોલવા કરતાં જૂદું લખાય છે ખરું, પણ તે માત્ર લખનારનું આજસ, ભૂલ, અથવા ફક્કડાઈ ગણાય છે. જેમ બોડીઆ અક્ષર વાળીઆઓ ઉત્તર ગૂજરાતમાં લખે છે તેમજ એ જાણવું. એ પ્રમાણે જ લખવું તે શુદ્ધ એમ કોઈ કહેતું નથી. તેમજ દ્વારશીમાં લિપિના નિયમ ચોખ્ખા છે અને તે ખરાખર ઉચ્ચારને અનુસરતા છે. તેથી દ્વારશી શબ્દને પણ આ નિયમ લાગુ પાડતાં કોઈ હરકત નથી. હરકત માત્ર બધી ઇંગ્રેજી શબ્દોમાં આવી પડે છે. એ શબ્દોમાં કયો નિયમ પાળ્યો છે તે આપણે વાંચનમાળા વેંદને ચોંટી કહાડવું જોઈએ છે. એશિઆ શબ્દમાં જે “આ”

લખાય છે તે ઇંગ્રેજીમાં 'a' છે તે ઉપરથી પણ જો જોડણીનું કયુત્ત રાખવી, અને ઉચ્ચાર તરફ ન જોવું એમ ઠરેતો, એડિનબરો, મોંપ્લાંક, વગેરે શબ્દનાં જે રૂપ ચોપડીઓમાં જોવામાં આવે છે તે ક્યાંથી આવ્યાં? અમારા જોવામાં તો એમ આવે છે, કે વાંચનમાળાની જોડણી અનિશ્ચિત તો છેજ પણ તેના ઉપર આધાર રાખી શકીએ, તો તેનું વળણ ઉચ્ચાર તરફ જણાય છે. માટે અમે એનો પેટા નિયમ આ પ્રમાણે કહાડીએ છઈએ,

અ. જે ભાષામાં ઉચ્ચાર અને જોડણી એક સરખાં નહોય ત્યાં ઉચ્ચાર પ્રમાણે લેશું.

આ ત્રીજા નિયમને ઘણા અપવાદ લાગતા હોય એમ જણાતું નથી. ચોડાજ દાખલામાં એ નિયમ પડતો મૂક્યો હોય એમ લાગે છે. સંસ્કૃતમાં કેટલાએક શબ્દને અંતે વ્યંજનો આવે છે જેમકે વિક્રાન્ત, ખુદ્ધિમાન્ જગત વગેરે. ગૂજરાતીમાં એ શબ્દોનું ઉચ્ચારણ પણ વ્યંજનાંતજ થાય છે, અને તેઓ ખરેખરા આ નિયમ નીચે આવે છે; પણ ચોપડીઓમાં કોઈ ઠેકાણે મૂળ પ્રમાણે જોડણી કીધી નથી. ખીજા અંશકારો પણ ઘણુંકરીને વ્યંજનાંત શબ્દ લખવાનો, કેવળ અંભાવજ બતાવે છે. કદાચિત્ એને અર્થાત્ શિવાય ચોડાજ શબ્દમાં કોઈએ છેલ્લો અક્ષર ખોડો કરતાં અમે દીડો છે. પ્રાકૃત બાપાનો એક ઉત્સર્ગ પણ એવો છે કે હલંત શબ્દ સ્વર સહિત લખાય માટે આ બધી વાતનો વિચાર કરતાં અમારો નિશ્ચય થાય છે કે કમિટીએ ત્રીજા નિયમનો આ એક અપવાદ કયુત્ત રાખ્યો છે. એ અપવાદ કયુત્ત રાખવાનું એક ખીજું પણ કારણ મળી આવે છે. ગૂજરાતીમાં દેવ, રામ, વગેરે ઘણા શબ્દનો ઉચ્ચાર છેલ્લો અક્ષર ખોડો હોય એ પ્રમાણેજ થાય છે, અને તેથી એમ વિચારવામાં આવ્યું હશે કે જેમ આવા ઘણા હલંત ઉચ્ચારમાં સ્વર લખવા છતાં ઉચારતો હલંતજ થાય છે, તેમ ખરા હલંત શબ્દમાં સ્વર ભેળીને લખીશું તોપણ તેનો ઉચ્ચાર તો કરવો જોઈએ તેમજ થશે, અને એમ છે સારે લિપિમાં જાણી જોઈને નકામી શું ચલાવે શું કામ નાખવી? હવે પછીના લોકો આ ધારણા કયુત્ત કરશે કે નહિ એ શક્ય બરેલું છે, કેમકે વ્યુત્પત્તિ જ્ઞાન દેશમાં દિન પર દિન વધતું જાય છે, અને વખતનું વળણ શુદ્ધ સંસ્કૃત શબ્દો લખવા તરફ સ્પષ્ટ જણાવે છે. તે છતાં હવે દેશમાં ચાલે છે તે તરફ જોતાં અને વાંચનમાળામાં જે પદ્ધતિ પકડી છે તેનું પ્રચકરણ કરતાં આપણા કામને માટે તો આ પેટા નિયમ કહાડી ગમાય એ

૬. વ્યંજનાંત શબ્દો તો શુદ્ધ રૂપે બોલાતા હોય, તો એ તેમાં
'અ' મેલવીનેજ લખવા.

ખારીકીથી કામ કરવા જઈએ તો તો આટલા ખુલાસા સાથે પણ આ
નિયમને અમલમાં આણતા ઘણી ગુંચવણ માલમ પડે; કેટલા ઉચ્ચારણો
આપણને એવા માલમ પડશે કે તેનાં ચિન્હજ આપણી લિપિમાં નથી.
મોરપક્ષી ને આંખાનો મોર, કોઠીનું ઝાડ ને દાણા ભરવાની કોઠી વગેરે
કેટલાએક ગૂંજરાતી ઉચ્ચારણોનો આપણી લિપિમાં સમાવેશ થઈ શકતો
નથી, તો આરખી કે ઇંગ્રેજી ભાષાના ઉચ્ચારણો આપણે આ નિયમ પ્ર-
માણે શી રીતે બરાબર લખી શકવાના હતા? આવે પ્રસંગે આપણે આ-
પણા આ નિયમને ઢીસો મૂકવાની જરૂર છે, અથવા એમ પણ વાદ કરી
શકાય કે તે શબ્દ આપણી ભાષામાં આવ્યા પછી જૂદા ઉચ્ચારણનો થઈ
ગયોછે, અને તેથી આપણે તેના મૂળ રૂપ પ્રમાણે લખવાને બિલકુલ
બંધાએજાન નથી. એ પણ ખરી વાતછે કે એક ભાષાની લિપિનું કામ
કાંઈ બીજી ભાષાના ઉચ્ચારણો લખવાનું નથી, અને એ કાર્ય જે તે ન
કરી શકે તો કાંઈ તેનો તેમાં જરાએ દોષ ગણાય નહિ. દુનિયાની બધી
ભાષાનાં ઉચ્ચારણોનાં ચિન્હ કદી પણ આપણે આપણી લિપિમાં આણી
શકીએ નહિ, અને તે આણવા જવું એ આપણું કામ પણ નથી. "એ" ને
"ઓ" ના જે જે ઉચ્ચાર આપણી ભાષામાં ચાલેછે તેને માટે નવા
ચિન્હ કલ્પવા કે પહેલાં ચાલતા હતા ને હમણાજ આપણે વિસારી મૂક્યાં
છે તેને પાછાં તાજાં કરવા એ જૂદી વાતછે, ગૂંજરાતી લિપિમાં "ધ" "રૂ"
ને "જી" ના હસ્ત ને દીર્ઘ રૂપમાં તો ભેદ રાખવાની જરૂર છે,
અને કેટલાએક ગ્રંથકારો એ ભેદ તો પોતાના લખવામાં રાખે પણ છે. એ
ભેદ લિપિમાં બતાવવો એ કાંઈ અઘરું કામ નથી.

આપણી લિપિમાં પરભાષાના ઉચ્ચારણો સમાય તે રીતેજ આ નિ-
યમ લાગુ પડવો એ આપણે ઉપર સિદ્ધ કીધું. હવે માત્ર આટલુંજ કહેવાનું
રહ્યું છે કે કયા નવા ઉચ્ચારને માટે આપણી લિપિનો કયો અક્ષર વાંચ-
નમાળામાં કમુલ રાખ્યો છે. એ બાબતના ઉચ્ચારમાં કાંઈક મત
ભેદ ચાલે છે. કેટલા મૂર્ધન્ય ને કેટલા દંડ અક્ષર લખે છે. આપણી ચેત-
પડીઓમાં મૂર્ધન્ય કમુલ રાખ્યો છે. અને અમારા કાનને પણ એજ વધારે
પ્રસંદ પડે છે. મરાઠી ટ્રાન્સલિટર, અમે તેનું દેખાદેખી થોડા એક ગૂં-

જરાતી લખનારાઓ દંતસ્થાની અક્ષર વાપરે છે, પણ આપણે તો વાંચન-
માળાનો રિવાજ ક્યુલ કરવો જોઈએ; ખીજા કેટલાએક ઉચ્ચારણને માટેજ
છેક આવો નિર્વિવાદ તો નહિ પણ કાંઈ એક નિયમ હાથ લાગે છે ખરો.
એ બધાનો સાર નીચેના પેટા નિયમમાં અમે સમાવીએ છીએ. એ
ધંગરેજી ઉચ્ચારણને માટેજ ફક્ત છે. સંસ્કૃતમાં કાંઈ પંચાત નથી, અને
ફારશી ઉચ્ચારણે આપણાં જેવાં છે અથવા તેને આપણે તેવાં કરી
નાખ્યાં છે.

ક. T નો ટ, D નો ડ, Z નો ઝ, ટુંકા A નો આ, Clyde જેવા
શબ્દમાં ક્લાઈડ, અને Point માં પોઈન્ટ એ પ્રમાણે લખવું.

આ ઉપનિયમના છેલ્લા ભાગમાં એટલે “આઈ” ના ઉચ્ચારમાં કાંઈક
તકરાર છે. કોઈ એ, ને કોઈ આઈ લખે છે. એમાં “આઈ” જ વધારે
પસંદ કરવા લાયક છે એમ અમે કહી શકતા નથી, પણ કમિટીનો વિચાર
એ પ્રમાણેનો અમારી નજરે આવે છે.

એક ખીજી તકરાર પણ આ નિયમને લગતી કહેવાની રહી જાય છે.
કેટલાએક ધંગરેજી શબ્દોની વચમાં હલંત અક્ષર આવે છે, અને તેને
ઘણે ઠેકાણે અકારં સહીત લખેલો જોઈએ છીએ. એ બાબત વાંચનમા-
ળામાંથી કાંઈ ખુલાસો મળતો નથી, કેમકે કોઈ ઠેકાણે આમ ને કોઈ
ઠેકાણે એમ લખેલું છે. પણ અમે ધારીએ છીએ કે અહીંયા તો કાંઈ
છૂટ લેવાની જરૂર દીસતી નથી. સ્કાટ્લંડ નહિ પણ સ્કૉટ્લંડજ લખવું.
અક્ષર જોડવો અથવા પડે છે માટે અને ખીજા પણ કાંઈક કારણને લીધે
એવે ઠેકાણે તે અક્ષર જોડવાનો રિવાજ રાખ્યો હોય તો વધારે સાફ.

૪ ગૂજરાતી શબ્દો ગૂજરાતના ઘણા ભાગમાં જે પ્રમાણે બોલા-
તા હોય તે પ્રમાણે લખવા.

વ્યુત્પત્તિ પ્રકરણમાં કોઈ શબ્દને પણ ગૂજરાતી છે એમ કહી શ-
કાતું નથી; કેમકે ગૂજરાતી એ કાંઈ મૂળ ભાષા નથી. તેમજ ગૂજરાતીમાં
જેટલા શબ્દ વપરાય છે તેને ગૂજરાતી કહી છે એમ પણ આ નિયમનો
અર્થ થઈ શકતો નથી. ત્રીજા નિયમથી સંસ્કૃત કે ખીજી ભાષાના શુદ્ધ
શબ્દ તો બાદ થએલાજ છે. પહેલા નિયમમાં થોડા ફેરફારવાળા શબ્દને
પણ મૂળ પ્રમાણે લખવાનું કહ્યું છે તેથી આ ઠેકાણે ઘણા ફેરફાર થએલા
શબ્દ જેને વિષે ખીજો નિયમ છે તેજ સમજવા.

આ નિયમ જેમ વાજખી છે તેમ હવે અર્થમાં ખુલ્લો છે, પણ અ-
મલમાં આણવો સૌથી અધરો છે. ઘણા ભાગમાં ક્યું ઉચ્ચારણ સાધારણ
છે તે જાણ્યા અગાઉ તે શબ્દ ગૂજરાતના બધા ભાગમાં શી રીતે બો-
લાય છે તે જાણવું જોઈએ. એટલું જ્ઞાન થોડામાંજ હોઈ શકે, પણ એ
બાબત કાંઈ પણ વિશેષ નિયમ આપવો એ અશક્ય છે, કેમકે જૂદા જૂદા
ભાગમાં શબ્દ બોલવાની કાંઈ અમુક રીતિઓ નથી. સુરતજીલ્લામાં બધે
સ બોલે છે, અરોતરમાં કનો અ, -હસ્ત ઇકનો લોપ, દીર્ઘ ઇકનો ગુણ
વગેરે જે કાંઈ નિયમસર ઉચ્ચારભેદ છે તે નીચલા વર્ગના લોકોમાંજ
આલે છે, અને તેથી ફલાણા ભાગમાં આ નિયમ પ્રમાણે ઉચ્ચાર થાય
છે એમ કહી શકાતું નથી. એ તો દરેક ભાગના વતનીઓ એકલા મળી
દરેક શબ્દના રૂપ વિષે નિશ્ચય કરે સારેજ થાય. કમિટી એ ધોરણ મુજબ
જ ભેગી થઈ હતી, અને તેથી જે શબ્દ તેમણે મુકરર કર્યા તે પ્રમાણે
જે શુદ્ધ છપાયા હોત તો આપણે કોઈ વાતની અડચણ રહેત નહિ, પણ
તેમ થયું નથી સારે તો ઘણું ઠેકાણે શી રીતે જીધું છે તે ઉપર નજર રા-
ખવી જોઈએ.

નિયમ તો કોઈ બરાબર નીકળી શકતો નથી, તે છતાં સુરત, ઉત્તર
ગૂજરાત, અને કાઠીયાવાડ એ ત્રણ ગૂજરાતના મોટા ભાગ છે, અને એ
ત્રણ ભાગની ભાષા ફેટલીએક રીતે એક બીજાથી તોંખી પડે છે એ વાત
યાદ રાખવી. અમે સાંભળ્યું છે કે કમિટીએ પણ એ ભાષાના એવા
મોટા ત્રણ વિભાગજ પાડ્યા હતા, તેથી એ ત્રણ ભાગમાં હરકોઈ
શબ્દ શી રીતે બોલાય છે તેની તપાસ કરીએ તો તે કાંઈ ઘણું અઘરું
પડે એવું નથી.

૫. એકજ અર્થના છેક જૂદા જૂદા શબ્દો ગૂજરાતના જૂદા
જૂદા ભાગમાં બોલતા હોય તો તે બધા રાખવા.

આ નિયમ જોડણી લખનારને કાંઈ કામનો નથી. એ તો ગ્રંથકારને
ઉપયોગનો છે. તેમજ એ નિયમમાં સમજવું કાંઈ મુશ્કેલ નથી. “છેક
જૂદા જૂદા શબ્દ” એમ જે કહ્યું તે ઉપરથી એટલુંજ સમજવાનું છે કે એક
શબ્દના અનેક અપભ્રંશ રૂપ થતાં હોય તો તે બધાં રૂપ જૂદા શબ્દ જા-
ણીને ભાષામાં ન લેવા. સાં તો ઉપરની નિયમો લાગુ પાડવાં. એ નિયમ

તો જ્યાં જૂદા જૂદા મૂળના એક અર્થ વાળા શબ્દ બોલાતા હોય તેને માટે છે.

૬. સંસ્કૃત તથા હિંદી ધાતુપરથી ક્રિયાપદ બને તેની જોડણી મૂળ પ્રમાણે રાખવી.

આ નિયમની વાક્ય રચના કાંઈ ઓરજ તરેહની જણાય છે. ખીજા નિયમોમાં તો કાંઈ વધવંટ કરતાં કાંઈ પણ અર્થ ખુલ્લો જણાય છે, પરંતુ આ નિયમને જેમ જેમ જોઈએ છીએ તેમ તેમ વધારે અર્થ રહિત માલમ પડે છે, અથવા એના શબ્દ ઉપરથી ક્યારે પણ અર્થ ન કહાડી શકાય એવો અર્થ એ કમિટિના મનમાં હશે એવી કલ્પના કરવી પડે છે.

પ્રથમ તો એમાં “તેની જોડણી” એમ જે લખ્યું તે કાની જોડણી એ ખરાબર સમજાતું નથી. ઉપર ટપકે જેતાં કોઈ સ્વભાવિકરીતે એ સંબંધી સર્વનામનો અન્વય ‘ક્રિયાપદ’ જોડે કરે, પણ જરા જો વિચાર કરે તો તે અન્વય ખોટો છે એમ તુરત લાગે. સંસ્કૃત અથવા હિંદી પ્રમાણે ક્રિયાપદનું રૂપાખ્યાન કરવું એવો અર્થ હોયજ નહિ. “કહેવું” એને ઠેકાણે કથિતવ્ય કે કહનો કહેવું એવો તે કાનો અભિપ્રાય હોય ? પણ વાક્યનો એજ અન્વય સ્વભાવિક છે, અને ખીજી રીતે એનો અન્વય કરીએ છઈએ એટલે ‘ધાતુ’ ની સાથે એનો સંબંધ બેસાડવા જઈએ છીએ તોપણ ઉપર કહ્યો તેવોજ અનર્થ થઈ જાય છે.

ધારો કે એ નિયમનો એવો અર્થ છે કે સંસ્કૃત અથવા હિંદી ધાતુઓ તો તે મૂળ ભાષામાં હોય, તે પ્રમાણેજ લખવા અને તેનું રૂપાખ્યાન ગૂજરાતી વ્યાકરણના નિયમે પણ પેલા શુદ્ધ રૂપને ગૂજરાતી ધાતુ માનીને કરવું. આ અર્થ એક ઘડી પણ નીભી શકતો નથી. એમાં પ્રથમ તો સંસ્કૃત અને હિંદી એ બંને મૂળની વાત કરી છે, પણ ઘણા ખરા હિંદી ધાતુઓ તો ગૂજરાતીની પેઠે સંસ્કૃતમાંથી નીકળેલા છે. સારે હવે મૂળ રૂપ તે સંસ્કૃતમાંનું લેવું કે હિંદીમાંનું લેવું? આ નિયમ તો હિંદી ભાષા જાણે કોઈ સ્વતંત્ર ભાષા હોય એવા ભાવથી લખ્યો છે. એ મુશ્કેલી આધી મૂકીએ, અને સંસ્કૃત કે હિંદી એ બેમાંથી જે કાવે તે રૂપ લેવું એમ કમ્પલ કરીએ તો પણ એ નિયમ ગૂજરાતી ભાષાને મારી નાખ્યા શિવાય અમલમાં આણી શકાતો નથી. કહેવું એનો મૂળ ધાતું સંસ્કૃતમાં તો “કથ્” છે, સારે શું કથ્ ધાતુ આપણે એને ઠેકાણે હમેશાં વાપરવો? કોઈ કહેશે કે આ ઠેકાણે તો હિંદી રૂપ કહ કમ્પલ રાખવું તો તે કમ્પલ રાખ્યું, પણ મૂળ ધાતુંનું

સંસ્કૃત કે હિંદી એ બંનેમાં મિલ રૂપ છે તેનું શું કરવું? શું હોરાની પેઠે “મિલતું નથી” એમ બોલવું? એવા કુ, ચલ્, છિદ, તુલ, તુ, મુચ્ વગેરે અનેક ધાતુઓ છે, કે જેના સંસ્કૃત કે હિંદી રૂપ આપણી ભાષામાં કદી પણ આપણે દાખલ કરી શકવાના નહિ. આવો ગાંડો અર્થ એ કમિટીના નિયમમાં નથીજ રહેલો એમાં શો સંદેહ? ત્યારે એનો અર્થ શો હશે? અમે તો એ નિયમનો અર્થ આ પ્રમાણે સમજીએ છીએ. એ વાત ખરી છે કે એ શબ્દોમાંથી એ અર્થ શી રીતે નીકળ્યો તે અમે સમજવી શકતા નથી, અને એજ અર્થ ધારેલો હોય તો એ નિયમ ઉપર ઘણીજ અપૂર્ણ ભાષાનો દોષ આવી પડે; તો પણ જો એમાં કાંઈ અર્થ રહેલો છે તો અમે જે નીચે લખીએ છઈએ તેજ છે.

કહે, રહે વગેરે હકારવાળા ધાતુઓ આવે ત્યારે પાછલા અક્ષર સાથે હને ન જોડી દેવો.

આ નિયમ શા માટે બાંધવો પડ્યો હશે તે અમે સમજી શકતા નથી. કહ્યું, કહીએ વગેરે કેટલા રૂપાખ્યાનમાં “હ છૂટા પડે છે અને મૂળ વ્યુત્પત્તિમાં હ છૂટા છે તેથી એ કદાપિ કહાડ્યો હશે, પણ એ ફેરફાર દર્શાવવો એ વ્યાકરણકારનું કામ છે, અને એ ફેરફાર દર્શાવવો પડે માટે જોડણીમાંથી તે બેદજ કહાડી નાંખવાનો હુકમ કરવો એ તો કોઈ પ્રકારે અમને વાજપી લાગતું નથી. સંસ્કૃત ભાષાના રૂપાખ્યાનમાં આટલું બધું અનિયમિત થાયું છે તે છતાં તેમા વ્યાકરણકારો થાક્યા નહિ તો આપણે આટલી હરકતથી કેમ કરી જવું જોઈએ?

આ રીતની જોડણીની એક એવી અસર થઈ છે કે કહેવું, કહે છે વગેરે જે જોડણી દાત્ર પસરી છે તે ઉપરથી ઉચ્ચાર પણ કેટલાએક વાંચનારાઓ ખાટા કરે છે અને કેટલાએક મહેતાશ્રમો એવા ઉચ્ચાર શીખવવા એમ પોતાની કરજ સમજે છે. બીજું બોલવું તેમજ લખવું એજ આપણી ક્ષિપિતું લક્ષણ છે તેમાં આ નિયમથી એક મોટો વિરોધ આવીને પડે છે. તે છતાં અમારું કામ અર્ધાં તો અર્થ ગ્રહણ કરવાનું છે તેથી અમારા વિચાર પ્રમાણે એનો શો અર્થ થાય છે તે અમે ઉપર આપ્યો.

૭. હંકરોન શબ્દને સ્વર પ્રત્યય આવે ત્યારે ઇ દોષ રાખીને તે સ્વર લખવો. પણ નુસ્ત્ર ઇ કરીને પ.ઉમેરે તોએ ચાલે:—જેમ, નંદી ન-

દીઓ અથવા નદિયો ઉકારાંત શબ્દને સ્વર પ્રત્યય આવે ત્યારે ઉન્ન શબ્દો; જૂ, જૂઓ; લીંબુ, લીંબુઓ.

૮. કાંસું, રાતું, વાંચતું વગેરે શબ્દોમાં નાન્યતર જાતિ જણાવનારો જે સ્વર તે અનુસ્વારવાળો -હસ્વ ઉકાર છે, અને અંત્યાક્ષરી ઉ -હસ્વ લખવો. જૂ, લૂ વગેરે ઉકારાંત અક્ષરો શબ્દોમાં અંત્ય સ્વર દીર્ઘ છે. જે અક્ષરના શબ્દોમાં ઉકાર પછીનો અક્ષર -હસ્વ હોય તો તે ઉકાર દીર્ઘ છે; જેમ કૂટ, દૂધ, ધૂળ, ચૂક, મૂક, ખૂમ, ઇત્યાદિ. તેમજ ઉકારની પછીનો અક્ષર દીર્ઘ હોય ત્યાં પણ એજ નિયમ ધણું કરીને લાગે છે; જેમ ચૂનો, ખૂણો, ઇત્યાદિ અને તેમજ ધાતુ કે નામમાં ઉ -હસ્વ કે દીર્ઘ હોય તેને પ્રત્યય આવ્યાથી અથવા સમાસમાં પણ ઉપજો નિયમ ફરતો નથી. જેમ મૂકનાર, સૂવાળો, દૂધભાઈ વગેરે; જેથી વધારે અક્ષરોના શબ્દોમાં પહેલા અથવા વચમાંના ઉકારની પછીનો અક્ષર -હસ્વ હોય તો તે ઉ દીર્ઘ કરવો, અને જો તે અક્ષર દીર્ઘ હોય તો તે ઉ -હસ્વ લખવો. જેમ કૂંબડો, કૂટડો, ખુશાલ વગેરે. ઈકારાંત શબ્દોમાં જે ઈકાર છે તે દીર્ઘ છે, જેમ ધી, કઠી, નાખો. જે અને તેથી વધારે અક્ષરના શબ્દોમાં ઈકાર -હસ્વ અને દીર્ઘ ઉકાર સંબંધી નિયમ પ્રમાણે લખાય છે; જેમ ખીક, કીડી, ખીચડી, નાળિયેર. રૂપિઓ ઇત્યાદિ.

૯. ગૂંજરાતી શબ્દોમાં 'સ' હોય તેમાં ઈકે ય મળવાથી તાલુ 'શ' બોલાય છે, જેમ ડોસો હોય પણ ઈ આવવાથી ડોશી, માસો મારી, પીરસો પીરશ્યું વગેરે એ નિયમ સુરત ભરૂચ સિવાય આખા ગૂંજરાતમાં ચાલે છે માટે તે રીત ચોથા નિયમને આધારે રાખવી.

અત્યાર સુધીતો અમે અકેકો નિયમ લખતે તે ઉપર અમારું વિવેચન આપ્યું પણ આ ઠેકાણે અમે અટકી પડીએ છઈએ. ઉપર અમે જતાવ્યું છે કે આ નિયમો કોઈ ઠેકાણે ધારેલા અર્થ કરતાં અધિક ને કોઈ ઠેકાણે ઓછું જતાવે છે. પણ આ ત્રણ નિયમમાં તો ઘણો ગોટાળો 'કરી' નાખ્યો છે. જેને અપવાદ દાખલ બીજા નિયમના પેટામાં લખતાં જોઈતા હતા તેને સ્વતંત્ર નિયમ પ્રમાણે છૂટા લખ્યા છે અને જે છૂટા નિયમો છે તેને એક નિયમમાં મારી મચરડીને ઘોંચી ધાલ્યા છે. આંદમ્બ નિયમમાં અર્ધ અને બાષાંતી અલંત ગુંચવણ કરી નાખી છે. એમાં ખરેખરા ચાર સ્વતંત્ર નિયમ સમાવી દીધા છે. માટે અમે મારીએ છઈએ કે આ ત્રણ નિયમોનું

પ્રથક્કરણ કરીને તેના યથાયોગ્ય નિયમ બાંધી તે ઉપર અમે અમારું વિવે-
ચન આપીએ તો શીખનારને વધારે સમજણ પડે. એ નિયમ અમે પાડીએ
છીએ, અને તે ઉપર નંબર અમે અમારી તરફનો આપીએ છીએ,
તોપણ એ નિયમ અમારી તરફના છે એમ ન જાણવું. એ વિષે જે અ-
મારે કહેવાનું હશે અથવા તેમાં જે ફેરફાર કરવાનું અમારી નજરમાં વાજખી
લાગશે તે તો અમે ઉપર પ્રમાણે તે દરેક નિયમના પેટામાંજ લખીશું.
નીચે અમે જે ચાર નિયમો આપીએ છીએ તે એમાં ત્રણ નિયમો છે તેની
જગોપર કમિટીનાજ હોય એમ સમજવું.

૭. નાન્યતર જાતિના પ્રત્યક્ષાં ઉકાર -હસ્વ છે.

આ અને એની નીચેના બે નિયમ -હસ્વ દીર્ઘના ભેદ વિષે છે. એ
બધા નિયમો સંસ્કૃત કે પર ભાષાના શુદ્ધ અથવા જરા ફેરફાર પામેલા શ-
બ્દને લાગુ પડતા નથી, પણ ધણા અપભ્રંશ અથવા દેશ્ય શબ્દનેજ લાગુ
પડેછે. એ વાત ઉપર સમજાવીજ છે, પણ ધણા લોકો સૂખ દૂખ વગેરે
વિપરીત જોડણીઓ આ ભેદ ન સમજ્યાને લીધે કરે છે, તેથી જેટલી વાર
એ વાત તેમની આગળ મૂકીએ તેટલી વાર કામનીજ છે. સંસ્કૃત કે કા-
રસી શબ્દ તો તે ભાષામાં હોય તે પ્રમાણેજ -હસ્વ દીર્ઘ લખવા, અને આ
નિયમો ઉપર કાંઈ પણ ધ્યાન આપવું નહિ.

ગૂજરાતી અથવા અતિ અપભ્રંશ શબ્દમાં હસ્વ દીર્ઘ લખવા વિષે
ત્રણ મૂત હાલ આપણા દેશમાં ચાલે છે. કેટલાએક બોલાય છે તે પ્રમાણે
જ લખવું એમ કહેછે, અને ખરે જોતાં આપણી લિપિની રીઠિને એ વિ-
ચારજ અગત્યનો છે. પણ ઉચ્ચારણ ઉપરથી -હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ ઓળખવો
એ અશક્ય નહિ તો બેશક બહુજ અઘરું કામ છે. બોલવાની ઉતાવળમાં
ધણાં ઉચ્ચારણ ટુંકાં થઈ જાય છે અને જો એ ઉપર ધોરણ રાખવા જ-
ઈએ તો કેમ, ઘેર, આવે છે વગેરે ધણા શબ્દોમાં ખુદા ગુર અક્ષર છે તે
પણ લઘુ જેવા લાગે. તેમજ -હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ જાણવાના મનસુઆથી
આપણે એકાદો શબ્દ ચાંપી ચાંપીને બોલવા લાગીએ તો તેમાં તે દીર્ઘ
ઉચ્ચારણ છે એમ દીઠામાં આવે. ટુંકામાં, બોલાતી પ્રાકૃત ભાષાઓમાં
-હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ નહિ જેવો થઈ ગયો છે. આ કારણને લીધે કેટલાએક
તે એ ભેદ ગૂજરાતીમાંથી કહાડી નાખવો એવો વિચાર આપે છે અથવા
તેઓનો વિચાર પરિણામે એવોજ છે. તેઓ કહેછે કે બધે દીર્ઘ ધને -હસ્વ

હિલખવું. વાણીઆઓ પોતાના દરરોજના વહેવારમાં એમજ કરેછે. પણ આવો વિચાર ધરાવનારાની સંખ્યા વિદ્વાન વર્ગમાં બહુજ થોડી છે, એ વિચાર ધણા કારણથી પસંદ કરવા લાયક નથી, અને એ વિચાર પ્રમાણે ગૂજરાત હવે વર્તેશે એવું વલણ દેખાતું નથી, તેથી અમે એ વિચારને ફક્ત અહીંયા સૂચવીનેજ પડતો મૂકીએ છઈએ. ત્રીજો મત એવો છે કે શબ્દની ઉપર, પ્રાકૃતભાષા ઉપર, અને પ્રાકૃત ઉત્સર્ગો તરફ નજર રાખી શબ્દની જોડણી કરવી. એ મત કેટલીએક રીતે ઠીક છે અને જ્યારે ખોલાતી ભાષામાં -હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ બરાબર પકડાતો નથી ત્યારે પસંદ કરવા જોગ પણ છે. પરંતુ એ મતના સામી મોટી હરકત એ છે કે દરેક શબ્દનાં મૂળ જાણવાં એ અશક્ય વાત છે. ભાષામાં હાલ ધણા એવા શબ્દ મળી આવશે કે જેની વ્યુત્પત્તિ આખા પ્રાંતમાં કોઈ પણ કહી શકશે નહિ, તો પછી તેમાં -હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ નિર્માણ કરનારો આપણે ક્યાંથી લઈ આવીશું? બીજું એ હિસાબે તો વ્યુત્પત્તિ જ્ઞાન જેમ દેશમાં વધતું જાય તેમ શબ્દની જોડણી ફરતી જાય.

આ ત્રણે મતમાંથી થોડો થોડો સાર લઈને યુક કમિટીએ મધ્યમ રસ્તો પકડ્યો હોય એમ અમને લાગે છે. ઉપર અમે એ નિયમોની ભાષા વિષે કાંઈ શકત શબ્દો બોલ્યા હતા, પણ અત્રે અમારે કહેવું જોઈએ કે તેઓએ જે ઠરાવ કર્યો છે તે ધણા વિચારતું ગભીર કૃણ છે. એ નિયમોથી જોડણી નિશ્ચિત થાય છે, ઉપલી રીતોમાં હરકતો છે તે દુર થાય છે, અને કોઈ મતથી પણ ધણાં ઉલટાં રૂપ સધાય છે એમ નથી.

ઉપર -હસ્વ દીર્ઘના સઘળા નિયમો વિષે સાધારણ વાત કહી. હવે જે અમુક નિયમ મથાળા ઉપર. મૂક્યોછે તે વિષે કાંઈક બોલવાનું છે. એમાં 'નાન્યતર જાતિનો પ્રત્યય' એમ લખીને મર્યાદા બાંધીછે, તેથી એવું બનેછે કે હું, તું, લખું વગેરે ધણા શબ્દો આ નિયમોમાંના કોઈ નિયમ હેઠે પણ આવી શકતા નથી. કદાપિ અત્યસ્થાની ઉકારનો જે નિયમ ત્રીજે આવે છે તેના પેટામાં એ શબ્દોની વ્યવસ્થા કોઈ કરવાનું કહે, તો તેનો જુજાવ એ છે કે ઉકારના પેટામાંજ જે ઉકાર ગણવું હતું તો નાન્યતરજાતિના પ્રત્યયને પણ જૂદો પાડવાની કાંઈ જરૂર નહોતી. અમારો વિચારતો એમ પણ છે કે જોનો જૂદો નિયમ ન કરતાં તેને ઉકારમાજ ગણ્યું હોત તો આશ્ચર્ય, પણ જ્યારે યુક કમિટીએ એ ભેદ જૂદો પાડ્યોછે ત્યારે તે કહાડી નાંખીને કાંઈપણ કિલ્લેટા આ નિયમોમાં આણવાને અમ આહતા નથી. તેથીજ અમે આ નિયમ લખ્યોછે.

હવે જ્યારે ઉકારના પેટામાં ઉં ન ગણવું એમ ઠર્યું, ત્યારે તો હું, તું, લખું, વગેરે ઉપર દર્શાવેલા ધણા શબ્દોનું શું કરવું એ સવાલ આપણે માન્યે ઉભોજ હજી રહેછે. વાંચનમાળામાં બધે એવા શબ્દોમાં ઉ-હસ્વજ રાખ્યું છે, ધણા ગ્રંથકારો પણ હાલના એમ લખેછે, સાધારણ જોડવામાં દીર્ઘ હોય એમ કાંઈ નિશ્ચય થઈ શકતો નથી, અને વ્યુત્પત્તિ તરફ જોતાં પણ જે ઉપરથી નાન્યતર જાતિનો પ્રત્યય થયોછે તેવાજ અથવા આખરે અપભ્રંશ થઈને તે રૂપે થઈ ગયેલા પ્રત્યય ઉપરથીજ હું, તું વગેરે શબ્દોમાં ઉં આ-વ્યુંછે. ત્યારે એક ઠેકાણે ઉં -હસ્વ રાખ્યું તો ખીજે ઠેકાણે પણ -હસ્વ રાખ-વુંજ જોઈએ. માટે અમે ઉપલા નિયમમાંથી પેલું મર્યાદા કરનાર ઉપવાક્ય કહાડી નાંખી તેને નીચે પ્રમાણે મૂકીએ છઈએ.

ઉં પ્રત્યયમાં ઉકાર બધે ઠેકાણે -હસ્વજ છે.

૮. શબ્દના છેડાનો ઇકાર દીર્ઘ અને ઉકાર -હસ્વ લખવા, પણ એકાક્ષરી શબ્દમાંનો ઉકાર દીર્ઘ લખાય છે.

આ નિયમ ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે જે લોકો ઇ દીર્ઘ અને ઉ-હસ્વ હમેશાં લખવાનું કહે છે તેના મતને અનુસરીને બાંધ્યો જણાય છે. તેમજ ધણા ઇકારાંત શબ્દમાં વ્યુત્પત્તિ તરફ જોતાં ઇ દીર્ઘજ છે. પણ, યાદ રાખવું કે એ મત અંત્યાક્ષરને માટેજ કબુલ રાખ્યો છે, અને તેમાં પણ એકાક્ષરી શબ્દોને એ નિયમમાંથી બાતલ કરી ત્યાં દીર્ઘ ઉ લખવાનું કહ્યું છે. આ અપવાદ રાખ્યો તે દીક દીધું છે. એમાંના કેટલાએક શબ્દોમાં વ્યુત્પત્તિ પ્રમાણે ઉ દીર્ઘજ છે, અને વળી તેઓ પ્રથમ અક્ષર હોવાને લીધે તેના ઉપર જે જાર આવેછે તેથી જોડવામાં પણ દીર્ઘ જેવાજ સંભળાય છે.

શબ્દની અંતે નહિ પણ આરંભે અથવા વચમાં જ્યારે એ સ્વરો આવે ત્યારે સી રીતે લખવું તે બાબતનો નિયમ નીચે આવેછે.

૯ શબ્દને છેડે નહિ આપ્યા હોય એવા ઇકાર કે ઉકાર લખવાનો નિયમ એ છે કે જે તેની પછી લઘુ અક્ષર આવે તો દીર્ઘ, અને ગુરુ અક્ષર આવે તો લઘુ લખવા; પણ જે અક્ષરના શબ્દમાં પછીનો અક્ષર ગુરુ હોય તો પણ એ પાછું કરીને દીર્ઘજ લખાય છે.

આ નિયમનો ઉપરો બાગ વ્યુત્પત્તિની ધોરણે બાંધ્યો નથી, પણ સંસ્કૃતશબ્દોની સરખામણે લીધે જેમ સ્વભાવિક રીતે જોડાય છે તેને અનુસરીને બાંધ્યો છે, અને આમ પ્રમાણે લખવું એ ઉત્તમ માર્ગ છે.

પાસે પાસે આવેલા એ અક્ષરનું લાંબું કે ટુંકું એક તરેહતું ઉચ્ચારણ બોલવામાં નેમજ સાંભળવામાં સાફ લાગતું નથી, અને તેથી બોલનાર પોતાની મેળે એક ઉચ્ચારણ લઘુ હોય છે, તો બીજાને ગુરુ કરે છે અને એક ગુરુ હોય છે તો બીજાને લઘુ કરે છે. એ રીતે બોલવું બધાને સ્વાભાવિકજ છે, અને તેથી અમે આ નિયમને સ્વાભાવિક નિયમજ કહીએ છઈએ.

આ નિયમના બીજા ભાગમાં એનો અપવાદ બતાવ્યો છે. જેઠા નિયમના અપવાદ પ્રમાણે એકાક્ષરી અક્ષરમાં તો ઇકાર કે ઉકાર દીર્ઘ છેજ, અને આ અપવાદથી એ અક્ષરના શબ્દમાંના પણ ઇકાર કે ઉકારને દીર્ઘ લખવા એમ ઠેરવ્યું. જો એ અપવાદ ન આવ્યો હોત, તો આ નિયમ પ્રમાણે તેની પછી લઘુ અક્ષર આવત સારેજ એ દીર્ઘ થાત, પણ આ નિયમથી તો તેની જોડે ગુરુ અક્ષર આવ્યો હોય તોએ તે દીર્ઘ લખી શકાયછે; જેમકે ચૂનો, કીડી વગેરે. આ અપવાદ વ્યુત્પત્તિ ઉપર નજરરાખીને કહાણો હશે. એવી તરેહના ઘણા શબ્દમાં પ્રાકૃત ઉત્સર્ગો પ્રમાણે સ્વર દીર્ઘ થાયછે. ઉચ્ચારણ પણ કદાપિ દીર્ઘ જેવું લાગે ખરું. પણ આ અપવાદમાં “ઘણું કરીને” શબ્દ મૂક્યો છે તેથી કદાપિ એ નિયમ શાસ્ત્રીય રીતે વધારે સારો થતો હશે, પણ એનું ઉપયોગીપણું તો એકદમ નાશ પામેછે. વિદ્યાર્થી જે અમુક શબ્દ લખવા બેઠો હોય, તે આ નિયમ બાંધનારના “ઘણુંકરી” માં આવેલી ગયો કે નહિ એ જાણવું કેવળ અશક્ય છે, અને તેથી આ અપવાદ તેને નકામો થઈ પડે છે. કયા ધોરણ પ્રમાણે આ અપવાદ લાગુ પાડવો તેનો જરા ઈશારો પણ આ નિયમમાં કીધો નથી. તેથી આ નિયમમાં ફેરફાર કરવો અવશ્ય છે. પણ કયા ધોરણ ઉપર એ અપવાદ રાખ્યો છે તે જ્યાં સુધી જાણાતું નથી ત્યાં સુધી એનું સ્પષ્ટીકરણ કરવું અશક્ય છે. વ્યુત્પત્તિ અને પ્રાકૃત ઉત્સર્ગ તરફ એ અપવાદનું લક્ષ જણાય છે ખરું, પણ તે ઉપરથી શીખાઉને ઉપયોગી પડે એવો નિયમ કહાડી શકતો નથી. શીખાઉને વ્યુત્પત્તિ આવડતી હોય અને ઉત્સર્ગ તે લાગુ પાડી શકતો હોય ત્યારે તો પછી આ બધા નિયમ બાંધી આપવાની શી જરૂર છે? ત્યારે તો તે પોતાની મેળેજ શુદ્ધ જોડણી કાં ન લખી શકે?

અમારી નજરમાં આ હરકત ટાળવાનો ટુંકો રસ્તો એજ છે કે જેમ ઘણા મેહેતાઓ આ નિયમ અમલમાં આણતી વખતે કરેછે તેમ એમાંથી એ તકરારી ઉપવાક્યજ મૂકી દેવું, અને ફિઝજે ઠેકાણે એ નિયમને લાગુ પા-

ડો. એમ કીધાથી કેઈ પ્રસંગે વ્યુત્પત્તિ વિરૂદ્ધ નેડણી થશે ખરી, પણ બધી હરકતો એ વિના દૂર થઈ શકે એવો ખીજો રસ્તો નથી. શુદ્ધ સંસ્કૃત શબ્દને અથવા થોડા અપભ્રંશ શબ્દને તો આ નિયમ લાગતોજ નથી એટલે ઘણી વિરૂદ્ધતા તો નહિ આવે.

૧૦ મૂળ શબ્દ ઉપર પ્રત્યય અથવા સામાસિક શબ્દ આવેથી તેની મૂળ નેડણીમાં કોઈ નિયમને અનુસરી ફેર પડવા દેવો નહિ; પણ ઇકારાંત શબ્દની પછી સ્વર પ્રત્યય આવે તો તે ધને મરજીમાં આવે તો -હસ્ત કરીને નેડતા સ્વરમાં ય ઉમેરાઈ શકે, અને તેમજ “સ” માં ઇકે ય મળતો હોય ત્યાં તેને ઠેકાણું “શ” થાય છે;—જેમકે ગાડીવાન, ગાડી ઘોડા; નદીઓ અથવા નદિયો, માશી, પીરસ્થું.

આ નિયમ પણ બહુ લાંબો છે તથાપિ બધી વાત એક સંબંધની છે. પેહેલા ભાગમાં એક સાધારણ નિયમ છે અને ખીજા ભાગમાં તેના જે અપવાદ બતાવ્યા છે.

આ નિયમની મનઝબ શબ્દના રૂપને દઢીભૂત રાખવાની છે. ને એવો નિયમ નહિ બાંધ્યો હોય, તો ઉપલા નિયમને અનુસારે દરેક શબ્દની નેડણી વાદળાની છાયાની પેઠે ક્ષણે ક્ષણે બદલાતી બન્ય. જેમ ‘ચૂનો’ એ શબ્દમાં ઉ એકવાર દીર્ઘ લખ્યું અને પછી તેના ઉપર વાળો પ્રસય આવ્યો એટલે પાછું તેને “ચુનાવાળો” એમ લખવું પડે, કેમકે હવે તો એ કાંઈ જે અક્ષરનો શબ્દ રહ્યો નથી. તેમજ ‘ચોપડી’ શબ્દમાં ઈ છેલ્લી છે એમ બળ્લી ને દીર્ઘ લખી, પણ “માં” પ્રસય આવ્યો કે તેને -હસ્ત કરીને “ચોપડીમાં” એ પ્રમાણે લખવું પડે. ઉપલા નિયમના વિવેચનમાં કહ્યું તે પ્રમાણે બંને નેડતા અક્ષરને -હસ્ત કે દીર્ઘ બોલવા સ્વાભાવિક નથી, અને તેથી કદાપિ હિન્દુસ્થાનમાં “ચુનાવાળો” એમજ બોલાય, તોપણ શબ્દને સદા એક રૂપી રાખવાને સાર આવું બંધન રાખવાની જરૂર પડેછે.

તે છતાં સાધારણ હિન્દુસ્થાનને માન આપી જે અપવાદ કયુક્ત રાખવા પડ્યા છે. આ નિયમ પ્રમાણે નદી શબ્દમાં મૂળ ઈ દીર્ઘ છે તેથી તેના ઉપર ઓ પ્રસય આવ્યા છતાં પણ તેજ કાયમ રાખી નદીઓજ લખાય, અને નદિયો લખે તો બોલું ગણાય. હિન્દુસ્થાનમાં ‘ઈ’ બેસકે -હસ્ત થઈ બન્યું છે, અને તેની ખાસી કરવી હોય તો કવિતા કે જેમાં લખનારાઓ કાને પેરખાતા હિન્દુસ્થાનના ઉપજીત ધ્યાન આપીને લખેછે, તેમાં આપણે નોંધવું તો પણ

ઠેકાણે નદિયે, કુરિયે, બોલાવિયે, વગેરે નોડણીજ માલમ પડશે. તે છતાં કેટલાએકનો એવો વિચાર છે કે ભાષણની ત્વરાથી હુંકા થઈ ગયલા રૂપને વ્યકરણ નિયમે સ્વીકારવા ન જોઈએ, અને એક પક્ષે એ કહેવું ખરું છે. પણ જો શબ્દને એક રૂપી રાખનાર આ સરળ નિયમને અપવાદ લગાડવા કબુલ કીધા, તો નદિયો જેવા શબ્દનો આ અપવાદમાં આવનાનો પહેલ વહેજો હક છે. આ અપવાદ અત્રે કબુલ રાખ્યો છે, તોપણ વાંચનમાળામાં તો કદીએ અમલમાં આવ્યો નથી. ખરું કહીએ તો એ અપવાદ કાંઈ કબુલ રાખ્યો નથી, પણ કેટલાએક વિદ્વાનો લખેછે તેને જોતા ન કહેવા એટલેજ આ નિયમનો ઉદ્દેશ જણાય છે. અમારા વિચારમાં તો એ અપવાદ જરૂરનો છે. સંસ્કૃત ભાષામાં પણ નદી, સ્ત્રી વગેરે શબ્દોના રૂપાખ્યાનમાં કેટલેક ઠેકાણે ઈ -હસ્વ થઈ જાયછે, જૂના ગૂજરાતી લખાણમાં અમે હમેશાં એ પ્રમાણેજ નોડણી કરેલી જોઈએ છઈએ, ઉચ્ચારમાં પણ એવો ફેરફાર સ્પષ્ટ માલમ પડેછે. જો એ અપવાદ કબુલ ન રાખીએ તો જેમ મુધરેલી ભાષાઓમાંછે તેમ ગૂજરાતી કવિતાની નોડણી કદીએ વ્યકરણ શુદ્ધ થવાની નહિ, વગેરે કારણોથી અમારો મત એ અપવાદની તરફમાંજ પડેછે, અને તે એટલે મુધી કે એ રીતે લખવું તેજ વાજખી ગણાય એવો નિયમ થવો જોઈએ. એમ હોય તો “મરણમાં આવે” વગેરે જે શકના શબ્દ એમાં મૂક્યા છે તે કહાડી નાંખવા જોઈએ.

તેમજ ખીજે અપવાદ એટલો અગત્યનો છે કે નહિ એ શક પડતું નહિ. તોપણ કમિટીએ તો એને વ્યારે જોર આપ્યું છે અને એની વિરૂદ્ધ ચાલવાની છૂટ આપી નથી. એ અપવાદ આગળ પાડવાની મતલબ એટલીજ જણાય છે કે મુરત બર્ય સિવાય ગૂજરાતના બધા ભાગમાં એ પ્રમાણે ઉચ્ચારણ થાયછે. જો એટલુંજ કારણ હોય તો પહેલો અપવાદ જેના પ્રમાણે કે આખા દેશના લોકો બોલેછે તે જો શક પડતો રાખ્યો, તો આને નિશ્ચય રૂપમાં મૂકવાની કાંઈજ જરૂર નહતી. જો એ અપવાદ પાળવો અવશ્યજ ઠેરવ્યો તો ઉપલો અપવાદ અવશ્ય પાળવો જોઈતો હતોજ. એ ઉપરથી અમે આ અપવાદની વિરૂદ્ધ જતા હોઈએ એમ નથી. અમારી મતલબ ઉપલો અપવાદને જે ગેર ધનિસાક મળ્યોછે તેનો પક્ષ કાઢવાની છે, અને જો મૂળ શબ્દના સ્થિર રૂપને છેડવા નહિ એવોજ સિદ્ધાંત હોય તો ખીજા અપવાદને દૂર કરવો. બાકી આ ખીજા અપવાદનું વળણ પણ સ્વભાવિક નિય-

મને માન આપવા તરફ છે. ઈ ને ય એ અક્ષરો તાળુસ્થાની હોવાને લીધે એ જે સકારની સાથે બેળાય છે તેનો ઉચ્ચાર તાળુમાંથી કરવો સરળ પડેછે. અને તેથી બેશક વાણીની મધુરતામાં વધારો થાયછે. સુરત ભરત્ય શકારનો છેક અનાદર કરેછે તે છતાં પણ ત્યાંએ આવા યોગમાં કોઈક પ્રસંગે ઝપટના બોલનારથી આ અપવાદ પ્રમાણે બોલી જવાય છે કે; જેમકે બેશી જાઓ, નાશી ગયો.

બૂક કમિટીએ જે જોડણીના નિયમ બાંધ્યા છે તેનું તો અર્થ ગ્રહણ અમે ગયા અંકમાં *પૂરું કરી ચૂક્યા છઈએ. અમને આશા છે કે એની સહાયતાથી હવે એ નિયમો બરાબર સમજાશે, અને શબ્દોની જોડણી બાબત જે હાલ અંધાધુંની ચાલ છે તેમાં ઘણો ઘટારો થશે; પણ અમને ઘણું અવલોકન કરતાં માલમ પડે છે કે આ નિયમમાં નથી આવી જતા એવા કેટલાએક શબ્દો છે અને તેની જોડણી વિષે જૂદા જૂદા મત ચાલે છે. વાંચનમાળામાં પણ કોઈ ઠેકાણે આ રીતે લખેલું છે અને કોઈ ઠેકાણે બીજી રીતે લખેલું છે. એ ગુચવાણની વેળાએ કયે રસ્તે ચાલવું તે બાબત કશાએ નિયમ મળે નહિ. અમે જાણીએ છઈએ કે એ વિષે કાંઈપણ નિયમ ઠરવા જોઈએ. એ નિયમ ઠરાવવા એ અમારું કાર્મ નથી, તો પણ બુક કમિટીને એ બાબત સૂચના દાખલ અમને જે જે નિયમોની ખોટ માલમ પડે છે તેની અમે નીચે ચર્ચા ચલાવીએ છઈએ.

૧. ઘણા શબ્દોમાં જોડાએલો હ સંભળાય છે, અને તે હને શી રીતે લખવો એ બાબત વાંચનમાળામાં જૂદી જૂદી ચાર રીતો જોવામાં આવે છે. કેટલેએક ઠેકાણે એ સમૂળગો કહાડી નાખવામાંજ આવેછે, જેમકે

*અમે જે એ બાબત ચર્ચા ઉઠાવવા માગતા હતા તેમાં તો અમે બિલકુલ નાઉમેદ થયા છઈએ. અમારા અર્થગ્રહણની સામા કોઈએ પૂર્વપક્ષ ઉઠાવ્યો નહિ, અને તેમજ કેળવણીખાતાના કોઈ સંબંધીએ અમારા વિચારને પુષ્ટી આપવાની પણ તરફી લીધી નથી. તે છતાં અમને સંતોષ છે કે ટેલર સાહેબ અને કવિ દક્ષપતરામ જેવા બહારના વિદ્વાનોએ અમારા અર્થગ્રહણ વિષે પોતાનો સારો વિચાર અમને પોતાની મેળે જણાવ્યો છે. દાક્ટર બૂલર સાહેબનું 'તો' અમને આ કામમાં મૂળથીજ ઉત્તેજન છે. તે-પણ જે વર્ગના માણસોના ખાસ લાભને સાર આ મેહેનત ચાલેછે તેઓએ કાંઈ વધારે ચંચળતા બતાવવી જોઈતી હતી. ગૂ. શા. જુલાઈ ૧૮૭૨ માં

મોટો, નાનો, અમે, તેને વગેરે. કેટલેક ઠેકાણે હ કહાડી નાંખીને એની જોડે ડકાર આવ્યો હોય છે તેનો ઢકાર કરે છે. જેમકે, કાઢવું, ચઢવું, વઢવું, મોઢું વગેરે. તેમજ કેટલેએક ઠેકાણે જોડાએલો ઢકાર છુટો કહાડીને તેના ઉપર પાછલા અક્ષરનો સ્વર નાંખે છે, જેમકે શહેર, લહેર, પહોર (પ્રહર), નહોર (નખર). તેની સાથે કાંઈ પણ નિયમભેદ વિના કોઈ વખત એ સ્વર અને અક્ષર ઉપર પણ મૂકવામાં આવે છે; જેમકે પેહેલો, વાહાલો કહાડો, મોહોડું.

ઉપર જે ચાર રીતો કહી તે જૂદે જૂદે ઠેકાણે વાપરી છે એમ ન જાણવું, પણ વાંચનમાળાનું ગમે તે પાનું ઉઘાડીને જોશો તો માલમ પડશે કે એકજ શબ્દને વખતે બે રીતે, ત્રણ રીતે, અને ટ્રાઇ વખત ચારે રીતે લખેલો માલમ પડશે. મોઢું, મોહોડું, મહોડું; વીલો, વીહીલો; વાલો, વહાલો વાહાલો; કાઢો, કહાડો, કહાડો; વગેરે. એ ચાર રીતો તો વાંચનમાળાની કહી, પણ દેશમાં કવિ નર્મદાશંકર વગેરે કેટલાએક ગ્રંથકારો એક પાંચમી રીતજ વાપરે છે. એ રીતે બેશક સ્વાભાવિક અને સરળ છે. એ “હને” જ્યાં જોડાએલો સંભળાય છે ત્યાં પૂર્વાક્ષરની સાથે જોડી દેછે. આથી કાંઈ જૂદી તરીકનો પણ હ જોડી દેવાનોજ નિયમ બોર્ડની વખતમાં પળાતો હતો, એટલે, અહારો, તહારો વગેરે લખતા. ટેલર સાહેબનો એવો વિચાર છે કે “પેહલો” વગેરે લખવું, અને કહે છે કે ઉતાવળથી એ હકાર અર્થો બોલાય છે માટેજે કહાડી નાંખવો અથવા આઘો ખસેડી નાંખવો ન જોઈએ.

આ પ્રમાણે એક હકારવાળા શબ્દને લખવાની સાત રીતો આપણા દેશમાં હાલ ચાલે છે. હવે આપણે એ સાતે રીત જોઈ જવી જોઈએ, અને તેમાંથી કોઈ આપણે અનુકુળ પડતી હોય તો તે પસંદ કરવી. આ ઠેકાણે વાંચનમાળાનું વલણ કયા નિયમ તરફ છે એ તપાસવું નિરર્થક છે, કેમકે કોઈ પણ અમુક નિયમ નજરમાં રાખીને એવા શબ્દ લખ્યા હોય એમ જણાતું નથી, અને જો કોઈ અમુક નિયમ ઠેરવ્યો હોય તો કમિટી પોતાના નિયમોમાં મૂક્યા વગર રહે પણ નહિ. એ બાબત પ્રથમથી કમિટીએ કાંઈ ઠરાવ કર્યો હશે, પણ તે એકે અભિપ્રાય મંજૂર રખાયો હોય એમ જણાતું નથી; તોપણ એમ તો જણાય છે ખરું એ ચાર સિવાયની બીજી રીતો નમંજૂર કીધેલી. તે છતાં અમને તો એ સાતે રીતોનું સાથે વિવેચન કરવું ઠીક લાગે છે. અમે સાતે રીતને નિયમ, રૂપે જ્યેક અક્ષરમાં મૂકી નીચે વિવેચન આપતા જઈશું.

મને માન આપવા તરફ છે. ઈ ને ય એ અક્ષરો તાળુસ્થાની હોવાને લીધે એ જે સકારની સાથે બેળાય છે તેનો ઉચ્ચાર તાળુમાંથી કરવો સરળ પડેછે અને તેથી બેશક વાણીની મધુરતામાં વધારો થાયછે. સુરત ભરત્ય શકારનો છેક અનાદર કરેછે તે છતાં પણ લાંચે આવા યોગમાં કોઈક પ્રસંગે ઝપટના બોલનારથી આ અપવાદ પ્રમાણે બોલી જવાય છે કે; જેમકે બેશી જાઓ, નાશી ગયો.

બુક કમિટીએ જે નોડણીના નિયમ બાંધ્યા છે તેનું તો અર્થ ગ્રહણ અમે ગયા અંકમાં *પૂરું કરી ચૂક્યા છઈએ. અમને આશા છે કે એની સહાયતાથી હવે એ નિયમો ખરાખર સમજાશે, અને શબ્દોની નોડણી બાબત જે હાલ અંધાધુંની ચાલ છે તેમાં ઘણો ઘટારો થશે; પણ અમને ઘણું અવલોકન કરતાં માલમ પડે છે કે આ નિયમમાં નથી આવી જતા એવા કેટલાએક શબ્દો છે અને તેની નોડણી વિષે જૂદા જૂદા મત ચાલે છે. વાંચનમાળામાં પણ કોઈ ઠેકાણે આ રીતે લખેલું છે અને કોઈ ઠેકાણે બીજી રીતે લખેલું છે. એ ગુચવણની વેળાએ કયે રસ્તે ચાલવું તે બાબત કશોએ નિયમ મળે નહિ. અમે જાણીએ છઈએ કે એ વિષે કાંઈપણ નિયમ ઠરવા નોંધએ. એ નિયમ ઠરાવવા એ અમારું કાર્મ નથી, તોપણ બુક કમિટીને એ બાબત સૂચના દાખલ અમને જે જે નિયમોની ખોટ માલમ પડે છે તેની અમે નીચે ચર્ચા ચલાવીએ છઈએ.

૧. ઘણા શબ્દોમાં નોડાએલો હ સંભળાય છે, અને તે હને શી રીતે લખવો એ બાબત વાંચનમાળામાં જૂદી જૂદી ચાર રીતો જોવામાં આવે છે. કેટલેએક ઠેકાણે એ સમૂળગો કહાડી નાખવામાંજ આવેછે, જેમકે

*અમે જે એ બાબત ચર્ચા ઉઠાવવા માગતા હતા તેમાં તો અમે બિલકુલ નાઉમેદ થયા છઈએ. અમારા અર્થગ્રહણની સામા કોઈએ પૂર્વપક્ષ ઉઠાવ્યો નહિ, અને તેમજ કેળવણીખાતાના કોઈ સંબંધીએ અમારા વિચારને પુષ્ટી આપવાની પણ તસ્દી લીધી નથી. તે છતાં અમને સંતોષ છે કે ટેલર સાહેબ અને કવિ દક્ષપતરામ જેવા બહારના વિદ્વાનોએ અમારા અર્થગ્રહણ વિષે પોતાનો સારો વિચાર અમને પોતાની મેળે જણાવ્યો છે. દાકતર બૂલર સાહેબનું તો અમને આ કામમાં મૂળથીજ ઉત્તેજન છે. તે પણ જે વર્ગના માણસોના ખાસ લાભને સારૂ આ મેહેનત ચાલેછે તેઓએ કાંઈ વધારે ચચળતા બતાવવી નોંધણી હતી. ગૂ. શા. જુલાઈ ૧૮૭૨માં

મોટા, નાનો, અમે, તેને વગેરે. કેટલેક ઠેકાણે હ કહાડી નાંખીને એની નેડે ડકાર આવ્યો હોય છે તેનો ઢકાર કરે છે. જેમકે, કાઢવું, ચઢવું, વઢવું, મોઢું વગેરે. તેમજ કેટલેએક ઠેકાણે નેડાએલો હકાર છુટો કહાડીને તેના ઉપર પાછલા અક્ષરનો સ્વર નાંખે છે, જેમકે શહેર, લહેર, પહોર (પ્રહર), નહોર (નખર). તેની સાથે કાંઈ પણ નિયમભેદ વિના કાંઈ વખત એ સ્વર બંને અક્ષર ઉપર પણ મૂકવામાં આવે છે; જેમકે પેહેલો, વાહાલો કાહાડો, મોહોડું.

ઉપર જે ચાર રીતો કહી તે જૂદે જૂદે ઠેકાણે વાપરી છે એમ ન જાણવું, પણ વાંચનમાળાનું ગમે તે પાનું ઉઘાડીને જોશો તો માલમ પડશે કે એકજ શબ્દને વખતે બે રીતે, ત્રણ રીતે, અને કોઈ વખત ચારે રીતે લખેલો માલમ પડશે. મોઢું, મોહોડું, મહોડું; વીલો, વીહીલો; વાલો, વહાલો; વાહાલો; કાલો, કહાડો, કહાડો; વગેરે. એ ચાર રીતો તે વાંચનમાળાની કહી, પણ દેશમાં કવિ નર્મદાશંકર વગેરે કેટલાએક ગ્રંથકારો એક પાંચમી રીતજ વાપરે છે. એ રીતે બેશક સ્વાભાવિક અને સરળ છે. એ “હને” જ્યાં નેડાએલો સંભળાય છે ત્યાં પૂર્વાક્ષરની સાથે નેડી દેછે. આથી કાંઈ જૂદી તરીકેનો પંજુ હ નેડી દેવાનોજ નિયમ બોડની વખતમાં પળાતો હતો, એટલે, અહારો, તહારો વગેરે લખતા. ટેલર સાહેબના એવો વિચાર છે કે “પેહલો” વગેરે લખવું, અને કહે છે કે ઉતાવળથી એ હકાર અર્થે બોલાય છે માટે જ કહાડી નાંખવો અથવા આઘો ખસેડી નાંખવો ન જોઈએ.

આ પ્રમાણે એક હકારવાળા શબ્દને લખવાની સાત રીતો આપણા દેશમાં હાલ ચાલે છે. હવે આપણે એ સાતે રીત જોઈ જવી જોઈએ, અને તેમાંથી કોઈ આપણે અનુકુળ પડતી હોય તો તે પસંદ કરવી. આ ઠેકાણે વાંચનમાળાનું વલણ કયા નિયમ તરફ છે એ તપાસવું નિરર્થક છે, કેમકે કોઈ પણ અમુક નિયમ નજરમાં રાખીને એવા શબ્દ લખ્યા હોય એમ જણાવું નથી, અને જો કોઈ અમુક નિયમ ઠેરવ્યો હોય તો કમિટી પોતાના નિયમોમાં મૂક્યા વગર રહે પણ નહિ. એ બાબત પ્રથમની કમિટીએ કાંઈ ઠરાવ કર્યો હશે, પણ તે એકે અભિપ્રાય મંજૂર રખાયો હોય એમ જણાવું નથી; તોપણ એમ તો જણાય છે ખરું એ ચાર સિવાયની બીજી રીતો ન્તમંજૂર કીધેલી. તે છતાં અમને તો એ સાતે રીતોનું સાથે વિવેચન કરવું હીક લાગે છે. અમે સાતે રીતને નિયમ રૂપે બેકે અક્ષરમાં મૂકી નીચે વિવેચન આપતા જઈશું.

કે. ધણા અપભ્રંશ શબ્દોમાં હવું કાંઈક ઉચ્ચારણ થતું હોય, તોપણ તેનો લોપ થયોછે એમ સમજી તેને જોડાક્ષરમાં લેવો નહિ.

આ નિયમ ઉપર ટપકે જોતાં તો કેવળ સ્વચ્છંદીજ જણાય છે. પણ વિચાર કરતાં માલમ પડેછે કે છેક એમ નથી. મી. હોપ, જેના નામથી આ વાંચનમાળા ઓળખાય છે, અને જેના સકત ઉપરીપણા નીચે લખા-
એલી છે, તે સાહેબના સમજવામાં કાંઈ એવું આવી ગયું હતું કે ધણા શબ્દોમાં હકારનું ઉચ્ચારણ થાયછે તે ફક્ત સુરતી લોકોજ કરેછે, અને બી-
જા ભાગમાં એમ જોવાતું નથી, અને એ ટેવ મુસલમાનોના સહવાસથી સુરતીઓને પડી. એ બાબતનો શેરોએ પોતે પોતાના વ્યાકરણમાં મારી દીધો છે. તે વખતે ગૂજરાતી ભાષાના ઇતિહાસનો શોધ થયો નહોતો, એ-
ટલે આવી ભૂલ ચાલી જાય એમાં કાંઈ ધણું નવાઇ જેવું નથી. બાકી એ વિચાર કેવળ ખોટો છે. મુસલમાનોએ હિંદુસ્તાનમાં પગલુંએ નહોતું મૂક્યું અને તેનો ધર્મ પણ સ્થાપન નહોતો થયો તે પહેલાં જે પ્રાકૃત ભાષા આ દેશમાં બોલાતી હતી તેમાં નિઃસંશય અહ્મે, તહ્મે વગેરે લખાતું હતું; અને વળી એ હકાર પ્રાકૃત બોલનારાની ગાંઠનો નહોતો, પણ સંસ્કૃતમાંના સ-
વગેરે કેટલાએક અક્ષરોનો ખરાબર ઉત્સર્ગાનુસાર અપભ્રંશ હતો. એ હકાર ગૂજરાતી ભાષાએ કાંઈ વખત પણ લાગ કીધો નહોતો એ અમે આવતા અંકમાં ખસેચારસે વરસના જુના પુસ્તકો ઉપરથી સિદ્ધ કરી આપવાની આશા રાખીએ છીએ, પણ હાલ તો સવાલ એ છે કે એ શું સુરત સિ-
વાયનાં બધા ભાગોમાં હતો ઉચ્ચાર નથી થતો? અમે તો જોટલી તપાસ કીધીછે તે ઉપરથી અમારી ખાત્રી થાયછે કે ખેડા અને અમદાવાદમાં પણ એ હકાર એટલાજ જોરથી બોલાય છે, અને “મહારો”ને ઠેકાણે “મારો” લખીએ છીએ ત્યારે “કોને માં” એવો મજાકનો સવાલ પૂછનારા અનેક મળી આવે છે. ફક્ત કાઠિયાવાડમાં હકાર યિત્રકુલ બોલાતો નથી એ વાત ખરી. કવિ દ્વિપતરામ જે કે મૂળ કાઠિયાવાડના રહેવાસી છે અને જેમને સુરતી ભાષાનો પક્ષ નથી એવો ખુલ્લુજ છે, તે પણ પોતાના બોહોળા અ-
નુભવ ઉપરથી સાંચેસાચું કબુલ કરેછે કે સાબરમતીની દક્ષિણે બધે હકાર બોલાય છે, અને તેથી એ મુંજળ લખવાની રીત પણ માન્ય કરવી જોઈએ.

હવે જો એ વાત નિઃસંશય છે કે કાઠિયાવાડ સિવાય બધે ગૂજરાતમાં હકાર બોલાય છે તો એ હકારને ન લખવો એ કોઈ રીતે વાજબી ન કહે-

વાય. વળી કાઠિયાવાડમાં હકારનો કેટલે દરજ્જે લોપ થાય છે તે જાણવું પણ જરૂરનું છે. સાં તો બધા શબ્દમાંજ એવા હકારનો લોપ થાય છે. કહેવું ની જગોએ 'કેવું', 'પેહેલું'ની જગોએ 'પેલું' વગેરે બોલાય છે. એ રીતે લખવું તો હકારનો કદામાં કદો શત્રુ પણ હાલ કમુલ કરશે નહિ.

અર્થાત્:—એવા શબ્દમાં હકારને લખવો જોઈએ, અને કદાપિ કાઠિયાવાડ મોટો છે એ એમ જાણીને તથા તેનો ઉચ્ચાર આ વાંચનમાળાના ફેલાવાની સાથે બહુ ફેલાઈ ગયો છે એમ જાણીને એ હકારનો લોપ પણ કમુલ રાખવો જરૂર જણાય તો તેમ કરનારને એ રીતની 'છૂટ' આપવી. પણ ખરૂં લખનારને ખોટા કહેવા તો નજ જોઈએ. એ છૂટ આપવાની સાથે પણ તે શબ્દની સંખ્યા સુકરર કરવી જોઈએ, કેમકે બધેજ કાઠિયાવાડી હને ઉડાવી દે છે તેમ કરવું તો હાલ કોઈ પણ વાજખી નહિ કહે.

૧૧. એવા હકારની જોડે ડકાર આપ્યો હોય તો હ કહાડી નાંખીને ડનો ઢ કરવો:—જેમકે-કાઢવું, વઢવું, વગેરે.

આ ઢગ પણ કાઠિયાવાડીજ છે. કાઠિયાવાડમાં એ પ્રમાણેજ બોલાય છે, પણ ગૂજરાતના ખીજા બાગમાં કોઈ એમ બોલતું નથી. "મોઢું" નથી બોલતું, પણ "મોહુંડું". અમને લાગે છે કે હકાર તો જોડવો નહિ એમ આગમંથીજ ઠેરવી મૂકેલું. હકાર કહાડી નાંખતાં તો અર્થનો અનર્થ થઈ જવા લાગ્યો, અને ખીજી રીતીઓએ પણ મન માનતી જોડણી થઈ શકી નહિ, વગેરે જારણોથી આ કાઠિયાવાડી જોડણી કમુલ કરવામાં આવી હશે. મુખડું એ શબ્દ ઉપરથી મુહડું, અને તે ઉપરથી મોહડું થયું, અને તે પ્રમાણે બોલાય છે, તે છતાં ઢઢાંને બોળવા જવું એ ઢઢાના જેવુંજ કઢંગું છે.

માટે આનિયમ ઉપર પણ અમારો વિચાર તો પાછળ કેલું તેવોજ છે.

૧૨. ઘ. હકારની પેહેલાના અક્ષરનો સ્વર કહાડી લઈને અથવા ત્યાં રહેવા દઈને હકાર ઉપર તે સ્વર લખવો:—જેમકે, શહેર, વાહ-લો વગેરે.

આ બંને રીતીની જોડણી વાપરવામાં કાંઈક વાચનમાળામાં ફેર છે ખરો, તોપણ તે ભેદ પરાપર પ્રયક્કરણમાં આવી શકતો નથી. તેથી અમે વિકલ્પરૂપે નિયમ એકજ ઘડી કહાડ્યો છે.

આ બંને રીતીઓ ખરૂં જોઈએ તો ઉચ્ચારની વિરૂદ્ધ છે. શહેર નથી

છે. તેમજ વાહલો નહિ વાહલો. શહેર શબ્દ ક્ષારસી શહેર ઉપરથી અને વાહલો સંસ્કૃત વલ્લભ ઉપરથી નીકળ્યો છે. પ્રાકૃત ભાષાઓની એક ખુબી છે કે શબ્દોને બગાડી તો નાંખે છે, પણ તેના માપમાં કવચિતજ ફેર પડવા દે છે; જેમકે દાંતના અનુસ્વારનો થડકારો કહાડી નાંખ્યો તો તેના બદલામાં પાછલા સ્વરને દીર્ઘ કરીને દાંત શબ્દની માત્રા ત્રણની ત્રણજ રાખી. આજ સ્તુતિશુદ્ધપણને અનુસરી ગૂજરાતી ભાષા શહેર અને વલ્લભ શબ્દની માત્રાઓ છે તેટલીજ કાયમ રાખીને શહેર અને વાહલો એવાં ઉચ્ચારણ ચલાવે છે.

શહેર ને વાહલો લખવા કરતાં તો કાઠિયાવાડી રીતે શર અને વાલો લખાય તે ગૂજરાતી ભાષાના સ્વભાવને વધારે અનુકુળ છે. કોઈ પણ કવિએ શહેરની ચાર માત્રા અને વાહલાની છ કે ગમે તો પાંચ પણ ગણી હોય એમ અમને કોઈ બતાવી આપે તો અમે અમારો વાદ છોડી દેવાને કમ્બુલ છંદ્યે. આ નિયમો જાણીને તેને અનુસરતી જોડણી લખવાને સારજ ને કવિતા લખી હોય તેની વાત અલખત નહીં છે, પણ અમે તો સ્વાભાવિક વલણની વાત કરીએ છંદ્યે. અમે પાંછળ એક, ઠેકાણે કહ્યું છે કે ગૂજરાતી કવિતાની જોડણી વ્યાકરણશુદ્ધ કરવાને અર્થે જરૂરનું છે કે એ જોડણીના વ્યાકરણ નિયમોજ સ્વભાવિક હોવા જોઈએ, અને એ તરફ જોતાં આવી કૃત્રિમ જોડણીઓ ઉભી કરવી એ કવિતા વર્ગપર અન્યાય અને તેને ખંડ ઉઠાવવાની ફરજ પાડતા બરાબર છે. એવા નિયમો આંધીને કોઈ દિવસ પણ ગૂજરાતી કવિતાની જોડણી શુદ્ધ રાખવાની આશા રાખવી નહિ.

માટે અમે આ બંને રીતિઓને બિલકુલ પસંદ કરી શકતા નથી.

હ. જે અક્ષરની પછી હકાર સંભળાતો હોય તે અક્ષરની સાથેજ તેને જોડી દવો.

આ રીત જોડના વખતમાં કેટલાએક શબ્દોમાં ચાલવા માંડી હતી, અને નર્મદાશંકરે, તો એને સર્વત્ર વાસ આપ્યો છે. આ રીતથી એ કવિ પોતાના શબ્દનું માપ બરાબર પોતાની જોડણીમાં કાયમ રાખી શકેછે, અને એજ એ રીતની મોટી બલામણ છે. બાકી ખરા ઉચ્ચાર પ્રમાણની તો જો પણ જોડણી નથી. ઉપલી બધી રીતિઓ કરતાં એ રીત ઉચ્ચારને સધારે અનુસરતી છે એ ખરું, પણ બારીકાઈથી જોઈએછઈએ, તો માલમ પડે છે કે એમાં પણ કાંઈ કસર છે. જે અક્ષરની સાથે નર્મદાશંકર હકાર

જોડે છે તેમાં હ તેની જોડે જોડાએલો નથી, પણ ઉચ્ચારમાં તો તે અક્ષર પછી હલંત રૂપે સાંભળવામાં આવે છે; જેમકે મહારો એમાં મ વ્યંજનની પછી હ હોય એમ નથી પણ “મા” સ્વરયુક્ત અક્ષર પછી હ સંભળાય છે. તેમજ હમે એમાં હ તકારની જોડે જોડાએલો નથી. તેની પાછળ હ આવે છે અથવા એક રીતે કહીએ તો એ હ મની સાથે તો જોડાએલો છે ખરો.

આ રીતિમાં બીજું એક દૂષણ એ છે કે કોઈ વખત એને અનુસરતાં અતિ વિપરીત અને સાધારણ અક્ષરથી પણ ઉલટી જોડણીઓ કરવી પડે છે. નર્મદાશંકરના લખાણમાં ઠેકાણે ઠેકાણે અહમે અહેને અહાં વગેરે અજબ જોડણી જોવામાં આવે છે જે જોઈને પંડિતો ખડ ખડ હસે છે. વ્યંજનની સાથે તો વ્યંજન આવે ત્યારે જોડાક્ષર થાય, પણ સ્વરની સાથે વ્યંજન આવીને જોડાક્ષર થાય એ તો બધા વ્યાકરણ ઉપર પાણી ફેરવ્યા સરખું છે. અમે એમ નથી ધારતા કે કવિ નર્મદાશંકરના અજાણમાં આ ભૂલ જતી હોય, પણ પોતે જે નિયમ કહાણો તેને ગમે તે પ્રકારે પણ વળગી રહેવું. અને સર્વદા શાસ્ત્રીય બંધનમાંજ ન દબાઈ રહેવું એવા વિચારથી આ પ્રમાણે વિપરીત જોડણી ચલાવતા હશે. ગમે તે હો, પણ આવી દૂષણ ભરેલી રીતસૈક નજ કયુલ્લ રાખી શકાય, અને અમને લાગે છે કે આવા પરિણામથી ભડકીનેજ વાંચનમાળામાંથી હકાર જોડવાનોજ વિચાર હાંકી કહાણો હશે.

ચ. હકારને તેની પછીના અક્ષર સાથે જોડી દેવો અથવા અ ઉમેરીને લખવો.

આ રીતનો પહેલો ભાગ બધા કરતાં વધારે પસંદ કરવા જોગ જણાય છે. એ રીત ખોડના વખતમાં ચાલતી, અને ‘ગૂર્જરી ગદના પિતા’ રણછોડદાસ ગિરધરભાઈની પ્રસાદી જણાય છે. એ જોડણી ઉચ્ચારણને ધણું કરીને આગેહુમ મળતી છે. કદાપિ કોઈ એવો વાદ ઉઠાવી શકે ખરો, કે જ્ઞ શબ્દમાં જેવો હતો સંપૂર્ણ ઉચ્ચાર છે તેવો તલ્લેમાં નથી. એ વાતનો ખરી કે નાનો, મોટો, મારો વગેરે ઘણા શબ્દમાં છેલ્લો અક્ષર જોડાએલો બોલાય છે ખરો પણ સંસ્કૃત જોડાક્ષરના જેવો થડકારો આપતો નથી. એ કારણથીજ કદાપિ હકારને સમૂળગોજ ટાળવાનો વિચાર નીકળ્યો હશે, પણ ખરી વાતનો એ છે કે સઘળા પ્રાકૃત જોડાક્ષરમાં થડકારો થતોજ નથી. “રહ્યો” એમાં આપણે હને ય જોડીએ છીએ. માટે શં “બાહ્ય” શબ્દમાં

જેવો થડકારો થાયછે તેવો એમાં સંભળાય છે? ચર્ચ શબ્દમાં અને ક્યેં એમાં રેફ્રેના ઉચ્ચાર બેશક જૂદાજ છે. 'ટુંકામાં' જોડાક્ષર બે તરેહના થાય છે:—એક સંસ્કૃતમાંથી આવેલા, અને બીજા પ્રાકૃતમાં ઉત્પન્ન થએલા. તેમાં સંસ્કૃત જોડાક્ષર થડકાતા બોલાય છે, અને પ્રાકૃત ઘણું કરીને થડકાતા નથી. માટે જો હકાર જોડાયા છતાં થડકાતો બોલાતો નથી માટે તેને જોડવો નહીં એ તકરાર બિલકુલ રદ થાયછે.

આ રીતમાં બીજો વાંધો એ છે ખરો કે હની સાથે બીજા અક્ષર જોડવાની લેખન ક્રિયા બહુજ અઘરી છે, અને તેથી ઝપટના લખનારથી એ રીત કદાપિ અમલમાં આણી શકાય નહિ.

અ ઉમેરીને લખવાની રીત ફક્ત જોડાક્ષરની ખટપટ દૂર કરવાને અર્થેજ છે. ઘણા શબ્દોમાં તેાં વ્યુત્પત્તિ પ્રમાણે એ હલંતજ છે, અને કદાપિ તેમ ન હોય તોપણ હાલ ઉચ્ચારમાં સ્વર રહીત છે, એટલે ફક્ત લખવાની આગસને લીધેજ ઉચ્ચાર ફેરવવો, 'શબ્દનું' માપ ફેરવવું, અને ચાલતી રહીઓથી ઉલટા જવું. એ અમને ઠીક લાગતું નથી.

૧. માટે અમે વધી વાતનો વિચાર કરતાં જ્યાં એવા હકારનું ઉચ્ચારણ સંભળાતું હોય ત્યાં તે હકારની સાથે પછીનો અક્ષર જોડી દેવો, અથવા હને છૂટો લખીને સ્વોડવો, અથવા સૌથી વધારે સારું ને સરલ એકે હ કહાડી નાંખીને તે ઢેકાળે “*ए-पोस्ट्रोफी*” કહાંડવી. એ રીતને સર્વોત્તમ રીત ગણીએ છીએ; જેમકે મેહતાજી, મેહતાજી, અથવા મે'તાજી.

શિક્ષણશાસ્ત્રની જરૂર.

બધું કામ કરવામાં થોડી ઘણી શાસ્ત્ર અને કળા એ બંનેની જરૂર છે. કોઈ પણ કામ સાફ અને સહેલથી કરવાની રીતિઓનું જે અનુભવજ્ઞાન તેને કળા કહે છે. માણસ જ્યારે કોઈ પણ કામ કરવા માંડેછે ત્યારે તેને ધીમે ધીમે તે કરવાની સહેલી અને સારી યુક્તિઓ માલમ પડતી જાયછે; વધારે અનુભવથી સહેલી યુક્તિઓમાં કંઈ કંઈ ખામી છે તે જણાતી જાયછે; અને આખરે ઘણો ફેરફાર થઈને તેના મનમાં તે કામ કરવાના નિયમો એવા

મુકરર થઈ જાય છે કે તે પ્રમાણે તે પોતાનું કામ સંચાલી માફક અપટથી કર્યો જાય છે. પેલા માણસે આટલી મહેનતથી સંપાદન કરેલા નિયમો ખીન્ને માણસ શીખે છે, અને તે માણસ પાછો પોતાના અનુભવથી તેમાં સુધારો કરતો જાય છે. એ મુજબ ઘણા બુદ્ધિમાન માણસોથી સુધારો વધારો પામીને નિયમો સિદ્ધ થઈ રહે છે તે કળાને નામે ઓળખાય છે, અને તે નિયમો જાણવા તથા અનુભવથી તેને વાપરી જાણવા એ તે ધંધામાં પ્રથમ અવશ્યનું કામ થઈ પડે છે. સુયાર, લુવાર, સોની, કડિયા વગેરે લોકોને પોતાનો ધંધો કરવા માંડ્યા અગાઉ તે કળાના જાણનારાને ત્યાં રહીને તે કળા શીખવી પડે છે.

પણ કળાનું સંપૂર્ણજ્ઞાન શાસ્ત્ર જાણ્યા વિના પ્રાપ્ત થતું નથી. શાસ્ત્ર એટલે કળાના નિયમોના કારણ જાણવા અથવા તે નિયમો જે કારણ ઉપરથી બંધાયેલા છે તે સમજવું. હવે એ તો ખુલ્લુંજ છે કે જ્યાં સુધી તે એ નિયમોના કારણ ન જાણ્યાં ત્યાં સુધી તે બરોબર સમજવાના નહિ, ભૂલી ગયા તો યાદ કરવા મુશ્કેલ, કદી પણ તે બરોબર રીતે તો વાપરતા નહિજ આવડે, અને એ નિયમોમાં કાંઈ ભૂલ હોય તો તે સુધારવી એ તો અશક્યજ. શાસ્ત્ર વિના કળા જાણનારો માણસ આંધળા સરખો છે. તેને જેમ દોરી જાય તેમ દોરાય છે, પણ પોતાની તરફનું એકે પગલું ભરવાની તેનામાં શક્તિ નથી. તેના મનની સઘળી ચંચળતા નાશ પામે છે, અને વગર સમજ્યો તે ખીજની પગથીએ ચાલ્યો જાય છે. તેવામાં જો કોઈ કારણથી આડો ઉતરી ગયો તો તે કપાળે હાથ દબાવે ત્યાંજ બેસે છે. તેને કાંઈ રસ્તો સૂઝતો નથી અને પોતાની ભૂલ સુધારવાનું તેના હાથમાં એકે સાધન નથી, કેમકે તે પોતે શું કરે છે તેજ સમજતો નથી, તો વચમાં આવેલી નવી હરકતનું કારણ શોધીને તે ક્યાંથી દૂર કરવાનો હતો? જેમકે ખીજનું જોધને શીખેલો માણસ ધડીયાલને કુંચી આપે તો બરોબર અને તેમ કીધાથી તે કેટલો એક વખત બરાબર ચાલીએ જાય, પણ જો વચમાં કોઈ કારણથી તે અટકી પડી, તો એની પણ અકલ તેનીજ સાથે અટકી પડવાની. જો એ ધડીયાળ શા કારણથી ફરે છે, એમાં કેવી કેવી યંત્ર રચના કીધી છે, વગેરે બાબત જાણતો હોય તોજ એ એ અટકવાનું કારણ સમજી શકે, અને એ કારણ સમજ્યા વિના તે હરકત દૂર થઈ શકવાની નહિ એવો ખુલ્લુંજ છે. તેમજ કોઈ વીજળીનો તાર જોઈ જોધને ચલાવતા શીખ્યો, માટે

શું હવા વગેરેના હજારો કારણથી તેમાં જે વિદ્યમાની પડે છે તેનાં કારણ તે કદી પણ સમજવાના? એજ પ્રકારે સઘળી કળાનું છે. શાસ્ત્ર જાણ્યા વિના માત્ર કળાનો અનુભવ અધારામાં અથડાવા જેવો છે.

માટે આપણે પ્રથમ કહ્યું હતું તેમ સઘળા ધંધામાં કળા અને શાસ્ત્ર એ બંનેની જરૂર છે. સુથાર, કડિઆના કામનાં પણ શાસ્ત્ર છે, અને તે કળા ધણા મહાવરાથીજ શીખાય છે. ત્યારે માણસના મન જેવી વસ્તુને કેળવવી એમાં કાંઈ કળા કે શાસ્ત્રની જરૂર નથી એમ ધણા લોકો સમજે છે એ નવાઈ જેવું નથી? પણ એમજ છે. ધણા લોકો એમજ જાણે છે કે છોકરા ભણવવા એમાં તે શું? ફક્ત મહેતાજીએ થોડું ભણવું જોઈએ, અને પછી પોતાને આવડતું હોય તે છોકરાના મનમાં ભરવું એમાં તે શું ભારે કામ છે? તેઓના સ્વપનામાં પણ એવો વિચાર નથી આવતો કે ભણાવવામાં તે કાંઈ શાસ્ત્ર કે કળા રહી હશે. તેઓનું એવું અજ્ઞાન છે કે તેઓ કમ્બુલ કરશે કે ખેતર ખેડવામાં ધણા અનુભવ અને જ્ઞાનની જરૂર છે, પણ પોતાના છોકરાના મનની ખેતી કરનારને એ કામનો અનુભવ કે જ્ઞાન છે કે નહિ તેની જરાપણ દરકાર રાખતા નથી. તેઓ પોતાના ઘરમાં વાંસણ ધસનારા નોકરને રાખતી વખત પણ પ્રથમ તપાસ કરશે કે તેણે તે કામ કોઈ ઠેકાણે કીધું છે કે નહિ; પણ મહેતાજીને શિક્ષણ કળા અને શાસ્ત્ર આવડે છે કે નહિ એ પૂછવું તેને હસવા જેવું લાગે છે. લોકો તેમ ધણા મહેતાજીઓ પણ એ બાબત એવીજ ભૂલ કરે છે. તેઓ પણ એમજ સમજે છે કે આપણામાં વિદ્યા છે તો છોકરાને ભણાવતા કેમ નહિ આવડે? નિશાળથી તરત ઉઠેલો છોકરો પોતાના મનમાં એમ સમજે છે કે હું પ્રથમના મહાવરા વગર કારકુન, દલાલ, સુથાર કે સોનીનું કામ તો નહિ કરી શકું, પણ જો મને એક નિશાળ સોંપે તો તેનું કામ હું ધમ-ધોડાકારે ચલાવું. તેને એમ કહીએ કે શી રીતે ભણાવવું તે તારે જાણવું જોઈએ એટલુંજ નહિ, પણ તે પ્રમાણે શીખવવાના કામનો કોઈ કાબેલ ગુરના હાથ હેઠે મહાવરો કરવો જોઈએ, તો તેને બહુજ નવાઈ જેવું લાગશે, અને બેશક હસીને આપણા સામું ટકટક તે જોયા કરશે. પણ એ મોટી ભૂલ છે. એમ જેઓ સમજે છે તેઓ પોતાનો ધંધો પોતાની મેજેજ હજામ કરતાં પણ હલકો ગણે છે, કેમકે હજામના છોકરાથી પણ કેટલી રીતે હાથ ડેરવ્યા વિના પોતાને ધંધો થઈ શકતો નથી. આપણે

પાછળ મહેતાજીના મહત્વ વિષે કહ્યું હતું, પણ જ્યાં પોતેજ પોતાના કામનો આવો હલકો વિચાર રાખે, એ કામને અનુસરતા ગુણો મેળવવાની કાળજી રાખે નહિ, અને એ ગુણો વિના અવશ્યેજ પોતાનું કામ સારી રીતે કરી શકે નહિજ, ત્યાં પછી ખીજ લોકો તેને હલકો ગણે એમાં શી નવાઈ?

માટે મહેતાજીનું કામ કેવું છે, જે વસ્તુને કેળવણી આપવી છે તે એટલે મન એ કેવી વસ્તુ છે, તે શી રીતે કેળવી શકાય છે, કેળવણી એટલે શું, કેળવણી આપનારમાં કેવા કેવા ગુણ જોઈએ, તે કેવી રીતે વર્તે તો પોતાનું કામ સારી રીતે કરી શકે વગેરે બાબતનું સવિસ્તર વર્ણન હવેથી અત્રે આપવાનો વિચાર કર્યો છે. હુંકામાં કહીએ તો શિક્ષણકળા અને શિક્ષણ શાસ્ત્રના વિષયો ઘણું કરીને દરેક આંકમાં આવશે, કેમકે અમે સમજીએ છીએ કે એ બાબત લખવું એ આ ચોપાનીઆનો મુખ્ય ધર્મ છે.



નિશાળનો વખત.

હાલ* મદ્રાસ ઇલાકાના કેટલાએક મહેતાજીઓએ નિશાળનો વખત ઓછો કરાવાને ત્યાંના કેળવણી ખાતાના ડીરેક્ટરને અરજી કરી છે, અને એ બનાવની તોંધ લેતાં અમદાવાદનું “મંથલીવિઝિટર” નામનું અંગરેજી પત્ર ભલામણ કરે છે કે એ બાબત ઉપર અત્રે પણ કાંઈ ધ્યાન આપવામાં આવે તો સારું. એ વિષય અમારા મનમાં પણ ઘણો વખત થયાં ઘોળાયા કરે છે, અને અમારો પણ એજ નિશ્ચય છે કે તાના છેકરાંને હાલ જેટલો વખત આપણી નિશાળોમાં અભ્યાસ કરવો પડે છે તેમાં ઘણોજ ઘટારો કરવાની જરૂર છે. પણ દેશકાળ જોતાં હાલ એ થઈ શકે એમ અમને લાગતું નથી. તે છતાં જ્યારે હમણાં એ વિષયની ચર્ચા ઉઠી છે ત્યારે એ વિષયનું અગત્ય, નડતી અડચણો, અને તે ટાળવાના ઉપાય થોડા ઘણા વાંચનારની આગળ મૂકવા એ અમને ઉચિત જણાય છે.

નાની કે મોટી સંખ્યાની સરકારી નિશાળમાં હાલ ભણાવવાનો વખત છ કલાક છે, અને કેટલેએક ઠેકાણે વચમાં અર્ધ કલાકની રજા મળે છે. પણ તેમ ઘણા ગામમાં તો મહેતાજીઓ લોકોને પ્રસન્ન રાખવા સારૂ પોતાની ખુશીથી એથી પણ વધારે વાર નિશાળનું કામ ચલાવે છે. તેથી ગામઠી નિશાળની રીત પ્રમાણે સવારમાં છોકરાઓને બોલાવે છે, બપોરે

જન્મવાની રંજ આપેછે, અને પછીથી પાછલે પહોરે નિશાળ ભરેછે તે દીવા થાય સારે બંધ કરેછે. એટલો બધો વખત ભણવામાંજ જાયછે એમ અમે કહેતા નથી, પણ કૂમળાં છોકરાંએને એટલો વખત નિશાળમાં ગોંધાધ રહેવું એતો અવશ્યજ છે. છ કલાક કામ કરવાને તો સઘળા મહેતાજી બંધાયલાજ છે.

હવે સવાલ એ છે કે સઘળી ઉમરના છોકરાએને છ કલાક ભણાવવા એમાં આગળ જતાં લાભ થાયછે કે નુકશાન? આપણા સાધારણ લોકો તો બેશક એમાં લાભજ સમજે છે, અને તેમનું ચાલે તો બાર કલાક સુધી પણ પાંચ વરસના છોકરાને ચોપડી ને સ્લેટ પેન લઈને બેસાડી મૂકે. કેટલાએક તો નહીં ભણે તો એ એટલો વખત મસ્તી કરતો રહ્યો એમ સમજી નિશાળમાં ગોંધી મૂકાવવા ચાહેછે. પણ કોઈ કેળવાએલો માણસ તો બેશક આવા વિચારમાં પોતાનું અનુમત નહિજ આપે. આ વિચાર કેળવણીના મૂળતત્ત્વથીજ તદ્દન ઉલટો છે. રમવું એતો બાળકનું મુખ્ય કામજ છે, અને એ સમાન કેટલીએક ઉમર સુધી તો બીજી કેળવણીજ નથી. રમવાથી એનું શરીર કસાઈને વૃદ્ધિ પામેછે, મન પ્રફુલ્લિત અને સુદૃઢ થાયછે, અને એની અવલોકન શક્તિ પોતાની મેળેજ કેળવાઈને અગત્યનું જ્ઞાન ભેળું કરેછે. પરમેશ્વરે બાળકોમાં જે રમવાનો સ્વભાવ મૂક્યોછે, અને જે મૂર્ખ માઆપોના તથા મહેતાજીના ગમે તેટલા દાબથી પણ દાબ્યો રહેતો નથી, તે સ્વભાવ પરમેશ્વરે બહુજ વિચાર કરીને મૂક્યોછે, છોકરાની રમત લઈ લીધાથી કોઈ પણ પ્રકારનો લાભ નથી. શરીરને નુકશાન થાયછે તે તો ખુલ્લુંજ છે, પણ જે લોકો એમ સમજતા હોય કે એથી મન સાફ થાયછે તો તે પણ મોટી ભૂલ છે. એનું મન ધણુંજ નબળું થઈ જાયછે, અને આગળ જતાં તે છોકરો મૂર્ખજ નીવડે છે. એથી ઉલટું જો એ વખતે શરીરને ઘટતી રમતથી પ્રફુલ્લિત થવા દીધું હોય તો તેની સાથે મનની શક્તિઓ પણ પ્રફુલ્લિત થતી જાયછે, અને આગળ જતાં જ્યારે અભ્યાસપર મંડશે સારે એનું મન શરીરના જેવુંજ સુદૃઢ માલમ પડશે. માટે બાળકને રમવા ન દેવાં એવી સમજ તો ગાંડીજ છે, અને રમતના ફાયદા એટલા ખુલા છે કે કોઈ પણ એને તદ્દન બંધ કરવાનો તો મત નહિજ આપે. ખરેખરી તકનગરનો કેટલોક વખત રમવા દેવા, અને કેટલો વખત ભણાવવાં એ બાળકમાં આવી પડેછે, ભણાવવું ક્યારે શરૂ કરવું એ પણ એક સારે તકરારની વાત

છે. કેટલાએકનો વિચાર એવોછે કે આઠ દશની ઉમર પછીજ ભણાવવાનું શરૂ કરવું. અમે તો ધારીએ છીએ કે આટલી બધી ઉમર સુધી બિલકુલ વિદ્યાભ્યાસથી બાળકને દુર રાખવાની કાંઈ જરૂર નથી, પણ બેશક એટલી ઉમર સુધી અભ્યાસ કરતાં રમતનો વખત વધારે તો જોઈએજ. ખીજા શબ્દમાં બોલીએ તો એટલી ઉમર સુધી મનની કેળવણી કરતાં તનની કેળવણી ઉપર વધારે લક્ષ આપવું જરૂર છે. માટે અમે બેશક એમ કહીએ છીએ કે આઠ વરસની અંદરના છોકરાને છ કલાક નિશાળમાં ગોંધી મૂકવા, સ્વભાવથીજ હરવા દરવા ને ટમટમી રહેલા નાનાં અવયવોને જોગીની પેઠે આસનવાળી બેસાડી મૂકવા, એક મિનિટમાં હજારો વિષય ઉપર ભ્રમરાની પેઠે ભ્રમનારા અપણ મનને મૂર્ખ શિક્ષકની કુથળી ઉપર જડી મૂકવાં, એ ઘણુંજ નિર્દય, અસ્વભાવિક, બેવકુશી ભરેલું, તથા પરિણામે બેહદ નુકસાન કરનાર છે. એ કરતાં તો છોકરાને એટલી ઉમર સુધી બિલકુલ છુટો રમવા દેવો એ વધારે સાફ છે. હાલના સમયના જુવાનીઆ શરીરે માયકાંકલા, ઘડીઘડીમાં તબીયત બગડી જતાં વાર ન લાગે એવા, મહેનતના કાયર, અને ઉત્સાહ તથા દમ વિનાના ઘણા દેખાય છે તેનું એક કારણ આંજ છે. ધણડાઓ વધારે સુદૃઢ, જુસ્સાવાળા, અને મહેનતુ દીઠામાં આવેછે તેનું મુખ્ય કારણ એ છે કે તેઓના વખતમાં નાનપણમાં ભણાવવાની આટલી લાહે ન હોવાથી તેઓ સ્વચ્છંદ રીતે ખારતેર વરસ સુધી ખેલતા, કસરતખાજી કરતા અને કુદરતના ખરા કાયદા પ્રમાણે તનને તથા મનને લાયક કેળવણી આપતા હતા. હાલ વિદ્યાનો વધારો ઘણોજ થયોછે એ વાત ખરી છે, પણ તેની સાથે અંગબળ, ઉત્સાહ, અને આનંદી સ્વભાવ જે વડેજ ઘણું કરીને મંસારના બધાં કાર્ય થાયછે તે ક્ષિણ થવાથી એ વિદ્યાનો વધારો કેટલે દરજ્જે મંતોષ પામવા જોગછે એ શક પડતું છે.

માટે અમે ધારીએ છીએ કે બાળકો ઉપર જે અસ્વાભાવિક વેઠ નાંખવામાં આવીછે તે ટાળવાના કાંઈ ઉપાયકામે લગાડવાની ઘણીજ જરૂર છે. પણ એકે ઉપાય બરાબર કામે લાગે એમ જણાતું નથી. એના બે રસ્તાછે; એક તો આઠ વર્ષની અંદર છોકરાને નિશાળમાં મૂકવાજ નહિ. અથવા તો ઉત્તમ માર્ગએ છે કે નિશાળનો વખત સરકારે ઓછો કરવો. પેહેલો ઉપાય સરકારના હાથમાં નથી. નવા ધોરણ બાંધનારનો ધરાદો તો આઠવર્ષ પછી છોકરા નિશાળ આવે એવોજછે, પણ હાલ લોકોમાં વિદ્યાનો શોખ એટલો

વધ્યોછે અથવા બીજા ધંધા ભાગવાથી વિદ્યાનો ઉપયોગ એટલો માત્રમ પડ્યો છે કે છ સાત વર્ષના છોકરાને નિશાળે મૂકવા એ એક સાધારણ રિવાજ થઈ પડ્યો છે. મોટા મોટા ગામમાં અને મુત્સદી લોકોમાં તો એમ થાયજ છે, અને હાલનો સમય જોતાં એમ કરવાની જરૂર પણ છે. ભણવાનું એટલું બધું છે અને નોકરી મેળવવી એટલી અધરી છે કે હાલ પહેલાંની પેઢે છોકરાને બિલકુલ રમવા દેવો એતો તેઓને બોલ શકે એવુંજ નથી. સિવિલ સર્વિસ તરફ નજર તો થોડાંજ માળાપ રાખતાં હશે, પણ જો રાખતાં હોય તો તેને તો પાંચ વરસથી છોકરાને વિદ્યાભ્યાસ કરાવવા માંડ્યા વિના છૂટકોજ નથી. એકવીસ વરસની ઉપર તે પરીક્ષાની વખતે એક દીવસ થઈ ગયો કે થઈ રહ્યું, બ્રાહ્મણના જનોઈકાળ જવા કરતાં પણ વધારે સખ્ત પરિણામ. તેનો તો કાંઈ પણ ઉપાય શાસ્ત્રમાંથી નિકળે, પણ આનો એકે ઉપાય નથી.

ત્યારે આઠ વરસની અંદર લોકો તો છોકરાને નિશાળે મોકલવાનાજ, અને તેમ કરવાની તેમને જરૂર પણ છે. હવે ઉપાય એકજ રહ્યો કે નિશાળનો વખત ઓછો કરવો. આ ઉપાય અમે ઉત્તમ કહ્યો છે તેનું કારણ એ કે અમે એમ માનીએ છઈએ કે આઠ વરસ સુધી છોકરાને કાંઈ પણ કેળવણી ન આપવી એ બોટુંછે. સારી પદ્ધતિ પ્રમાણે ત્રણ વર્ષના છોકરાને પણ કેળવણી આપવી શરૂ કરી શકાય છે. એક અનુભવિ પદ્ધતિકાર કહેછે કે છોકરાની કેળવણી તે જન્મે છે લાંથીજ શરૂ થાયછે, અને એ વાત ખરીજ છે. પણ એ વખતે શિક્ષકમાં ઘણુંજ હડાપણ, ચાતુર્ય અને ઉત્તમ પદ્ધતિનું અનુભવ સિદ્ધ પાકું જ્ઞાન જોઈએ જઈએ. બાળ કેળવણી કદી પણ મન માનતી રીતે સાધારણ શિક્ષકથી આપી શકાવાની નહિ. માળાપ જો જાતેજ અતુર શિક્ષક હોય તો તેના જેવું બીજા કોઈથી પણ એ કામ થઈ શકે નહિ. બાપને તો ઘણું કરીને એટલો અવકાશ ભાગ્યેજ હોય, અને તેથી એ કામ ખરેખર માના હવાલાનું દુનિયામાં ગણાય છે. પણ આપણા દેશમાં જ્યાં સ્ત્રી કેળવણી હજી માત્ર નામ ગણાવાનીજ છે, અને જ્યાં સ્ત્રીઓ ખાવા પીવાની તથા લૂગડાં ધરેણાં શિવાયની બીજી કોઈ પણ વાત કરી શકતી નથી, ત્યાં એવી માતાઓની આશા રાખવી એતો રણમાં ગંગાની લહેર બોળ્યા જેવું છે. માટે જે થાય તે તો નિશાળથીજ થવાનું. મોટે ભાગે આવીને સવાલ તો એજ રહેછે કે નિશાળનો વખત ઓછો કર્યો હોય તો ક્યાંદો કે ગેરફાયદો ?

ઉપલા સવાલનો પણ નિકાલ કરવો કાંઈ સહેજ નથી. પ્રથમ તો જો સરકાર એમ કરે તો લોકોને પસંદ નહિ પડવાનું. તેઓ તો સાધારણ રીતે એમ સમજે છે કે છોકરું જેમ થોડું રમે અને ઘણું ભણે તેમ સાફ. તેથી જો નિશાળનો વખત ત્રણ કે ચાર કલાક કરીએ તો સરકારી નિશાળોને છોડી તેઓ છોકરાને ગામડી નિશાળોમાં ભરે એવી દહેસત વાજખી રીતે રાખી શકાય. ખીજું, ખરી પદ્ધતિ તો એમ કહેછે કે નાનાં છોકરાંને દહાડામાં ત્રણ ચાર કલાકજ તજવીજથી ભણાવ્યાં હોય તો તેઓ હમણાંના કરતાં શરીરે વધારે સુઘડ થાય એટલુંજ નહિ, પણ તેઓના મનની શક્તિ વધારે પ્રવૃદ્ધિત થાય, અને વધારે જ્ઞાન પણ રમુજની સાથે આપી શકાય. હાલની રીતથી જો તેઓના મન જડ થઈ જાય છે તે ન થતાં તેઓના મનનું સામર્થ્ય દિનપર દિન શરીરની સાથે વધતુંજ જાય. જો હાલના કેળવણી ખાતાથી આ પ્રમાણે કરી બતાવાનું હોય તો તો પરિણામે અમે ધારીએ છઈએ કે છોકરાની સંખ્યામાં ઘટારો ન થાય, અને બેલાશક નિશાળનો વખત ઓછો કરી શકાય. પણ એમ થવું અઘરું છે. હાલ ચૂજરાતી નિશાળોમાં પદ્ધતિનું સાફ જ્ઞાન ધરાવનારા થોડા છે, અને તેમાંના પણ થોડાજ તે ઉપર ધ્યાન આપે છે. તેમાં વિશેષે કરીને જે આસિસ્ટન્ટના હાથમાં એ નાની ઉમરના છોકરાઓ આવી પડેછે તે તો એવા અજ્ઞાન, પદ્ધતિ રહીત, અને બેદરકાર માણસો છે કે તેઓ તરફથી કાંઈ પણ એવી આશા રાખવી એ મુશ્કેલ છે. તેઓને કોઈ ઠેકાણે એક, કોઈ ઠેકાણે બે, અને ઘણામાં ઘણા સાત આઠ રૂપીઆ દરમહીને મળે છે. એ ઉપરથીજ એવા માણસોની કેળવણી તથા લાયકીનો સહેજ વિચાર બાંધી શકાયે. તેઓ તો ઘણામાં ઘણું ગોખણ કરાવી શકે અને એ ગોખણથીજ અમે ઉપર કહ્યું તેવો બાળકેળવણીનો માટો પરિણામ થયો છે. એ માણસોની જગા ઉપર ઊંચી પંક્તિના એટલે સાફ પદ્ધતિ જ્ઞાન ધરાવનારા માણસો એકદમ આણુવા એ પણ અશક્ય છે. પ્રથમ તો મોટી હરકત પૈસાની છે. હાલ જે ખર્ચ થાય છે તેના કરતાં ઘણાજ વધારે ખર્ચ કર્યા સિવાય કંદી પણ સારા બાળશિક્ષકો મળવાના નહિ. હુંકામાં કહીએ તો બાળ કેળવણીના હાલ નિશાળોમાં બિલકુલ સાધનો નથી, અને સાંસુધી એ વખત ઓછો કરવો એ નહિ કરવા જેવુંજ છે. ફક્ત ફાયદો એટલો ખરો કે છોકરાઓને બંધીખાનું થોડું ભોગવતું પડે, પણ તેની સાથે એ પણ દહેસત રાખવાની

છે ખરી કે એમ થએથી તેઓ પેલા ચાખખો લઇને બેસનાર ગામઠી હેતાજીના ધૂળને ઢગલે ભરેલા ભયંકર બંધીખાનામાં જઇને ન પડે.

અમે પ્રથમ કહ્યું હતું તે પ્રમાણે અત્રે નિશાળનો વખત ઓછો કરવાની જરૂર, અને તેને નડતી અડચણો, વિષે ખોલી ચૂક્યા છઇએ, અને અમે વિચારવંત દેશ હિતેચ્છુઓને તથા કેળવણી ખાતાને એ વિષે ખૂબ વિચાર કરવાની ઘણા આર્જવથી વિનંતિ કરીએ છઇએ. એ વિષય બહુજ અગત્યનો છે, અને એના ઉપર આવતા જમાનાનું એટલે આ પ્રાંતનું બ-વિષય આધાર રાખે છે. કાંઈ પણ ઘટિત ઉપાય કાઢવાની બહુજ જરૂર છે. અમે ઉપર તો એકે ઉપાય બતાવ્યો નથી, પણ ઉલટું કાંઈ પણ કરવા જતાં કેવી કેવી અડચણો નડેછે તેજ બતાવ્યું છે. એમ કરવાનું અમારું કારણ એટલુંજ છે કે એકે ઉપાય રાખ્યાણ છે એમ અમે છાતી ઠોકીને પહી શકતા નથી, તોપણ આ પ્રમાણે થોડોએક ધસારો કરવાની રજા લઈએ છઇએ. અમને લાગેછે કે હવે સારા પાયા ઉપર (Infant schools) બાળ નિશાળો કહાડવાનો વખત આવ્યો છે. એનો ખરચ બેશક સાધારણ જન-શાળો કરતાં વધારે થવાનો, અને તેમ થયા વિના એનો કાંઈ લાભ પણ નથી. એવી નિશાળો સવારમાં બે કલાક અને પાછલે પંહોરે બે કલાક કામ કરે, અને તેમાં પણ વચમાં કેટલો એક વખત રમવાનો આખો હોય તો કાંઈ હરકત નથી. એનાં ધોરણો જૂદાજ પ્રકરનાં હોવાં જોઇએ. એમાં શિખવવાની પદ્ધતિ પણ જૂદીજ તરેહની રાખવી જોઇએ, અને શિક્ષકો ઘણાજ સરસ એટલે ભણેલાજ એમ નહિ પણ પદ્ધતિના જાણ અને અ-નુભવે તથા સ્વભાવે ચતુર એવા રાખવા જોઇએ. આવી નમુના નિશાળો જો સુરત અમદાવાદ જેવાં બે ચાર મોટાં ગામમાં કહાડવામાં આવે, તેના ઉપર સારી દૃષ્ટિ રહે, અને પરિણામે કરીને લોકોને એના લાભનો ઉ-પદેશ કરે, તો થોડા વખતમાં આવી નિશાળો ઠેકાણે ઠેકાણે વૃદ્ધિ પામે, અને દેશમાં કેળવણી સારા ખાત્રાપર આવે.

શિક્ષાપદ્ધતિની સમજૂતી.

કાંઈ પણ કામ કરવાની જે રીત અનુભવ અને વિચારથી સિદ્ધ થ-એલી છે તેને પદ્ધતિ કહેછે. હલકામાં હલકું કામ પણ કરતાં આવડ્યા પહેલાં તેની પદ્ધતિ જાણવાની જરૂર છે. સુતાર, લુહાર, કે કડીયા વગેરેને પોતાનું

કાંમ શીખવાને માટે તે કામના અનુભવીઓ પાસે રહેવું પડે છે; અને તેમની પાસેથી અનુભવ સહિત પદ્ધતિ શીખી લે છે, સારેજ તેઓ પોતાની મેળે કાંઈ પણ કરવાને શક્તિમાન થાય છે. એક લૂગડાને દોરો ભરવો અથવા બેડાને થીંગડી દેવી એના જેવું બીજું કાંઈ પણ હલકું કામ નથી, તો પણ તે કરવાની રીત પ્રથમ બણ્યા વિના તે બરાબર થઈ શકતું નથી. જો એ પ્રમાણે બધા કામમાં પદ્ધતિ જાણવાની જરૂર છે, તો માણસની બુદ્ધિ કેળવવી એ મોટા કામમાં પ્રથમ પદ્ધતિનું જ્ઞાન અનુભવ સાથે મેળવવું જોઈએ જ એમાં કાંઈ પણ શક નથી. એને શિક્ષણ કળા કહે છે. એ ધણી મહેનતે, ધણા અનુભવે ધણો વિચાર કર્યો પછી માણસને સંપૂર્ણ પ્રાપ્ત થાય છે.

બીજા કામ કરતાં મહેતાજીના કામમાં એક નવીજ હરકત નડે છે તે કદી ભૂલવું ન જોઈએ. બીજા બધા કામમાં જો પદ્ધતિનું જ્ઞાન મેળવ્યું, અને હાથમાં હથીઆર આવ્યાં, તો તે માણસ તે કામ કરી શકે છે, અને તેનું ફળ માત્ર તેના પોતાના ઉદ્યોગના પ્રમાણમાં જ થાય છે. જો ફળ ઓછું થાય છે તો તેને પોતા સિવાય બીજા કોઈનો વાંક કહાડવાનો નથી. પણ મહેતાજી ગમે એવો પદ્ધતિમાં કુશળ હોય, તથાપિ જો જેમને કેળવવા છે તે જો એને સહાય ન થાય, તો એનું કાંઈ પણ વળી શકે નહિ. ધણી વાર મહેતાજીઓ બૂમ પાડે છે કે અમારી મહેનતનું ફળ પારકાના હાથમાં છે. એ એક અર્થમાં ખરું છે, કેમકે જો તે પોતે પોતાના કામમાં જેવો લક્ષી છે તેવો જ જો ભણનારાઓને પણ તે કામમાં સમલક્ષી કરી શકે નો નથી, તો તેની બુદ્ધિ મહેનત મિથ્યા જાય છે. બીજા કારીગરોને જડ પદાર્થ ઉપર પોતાની કળા વાપરવાની છે અને તેથી તે પોતાની મહત્ત્વ પ્રમાણે કરી શકે છે. મહેતાજીને તો ચંચળ વિવિધ વૃત્તિના બાળકો ઉપર પોતાનું કામ કરવું છે. અને તે જડની પેડે એ જેમ કરે તેમ કરવા દે એ ધારવું અશક્ય છે. માટે ભણનારાઓને સમલક્ષી કરવાની અથવા પોતાના મદદગાર કરી લેવાની એને બહુ જ જરૂર છે. જ્યાં સુધી મહેતાજી જે કરવાને ઈચ્છે છે તે કરવાને છોકરાઓ પણ પોતાના મનથી તત્પર થયાં નથી ત્યાં સુધી એ સધળી એક હાથની તાળી છે. એનું કાંઈ ફળ થવાનું નહિ. નિશાળની ક્ષેત્ર મહેતાજી અને છોકરા એ બંનેની એકસંપી મહેનતના ઉપર આધાર રાખે છે.

સારે છોકરાઓ મહેતાજીની ઈચ્છાજ પોતાની ઈચ્છા કરીને વર્તે એ

શી રીતે થાય? એ બાળકો શી રીતે વશ થાય? એ શી રીતે હાથમાં રહે? એ સવાલનો જવાબ પહેલ વહેલો મુકરર કરવો જોઈએ. એ શિક્ષા પ્રકરણ, અમલ ચલાવવાની યુક્તિ, બાળ રંજન કળા, વગેરે અનેક નામથી નિશાળ પદ્ધતિમાં ઓળખાય છે. શિક્ષા પ્રકરણ અધ્યાપન કળાથી પણ વધારે અગત્યનું છે, કેમકે એ વિના સઘળું અધ્યાપન કળા મિથ્યા જાય છે.

શિક્ષા પ્રકરણ.

મહેતાજી જે આપણને કહેછે તે સારુંજ કહેછે, એમાંજ આપણે લાભ રહેલો છે, એ પ્રમાણે આપણે કરવુંજ જોઈએ, અને એ પ્રમાણે આપણે ન કશું તે કદી પણ ચાલવાનું નથી. એમ જે નિશાળનાં સર્વે છોકરાં સમજે છે અને એમ સમજી તે પ્રમાણે સદા ઉમંગથી વર્તે છે, તે નિશાળની શિક્ષા ઉત્તમ કહેવાય છે. જો ઉત્તમ શિક્ષા મળી હોયછે, તો ગુરૂને આરા કરવાની પણ વખતે જરૂર પડતી નથી, પણ શિષ્યો તેની ઈચ્છાએ વર્તીને પોતાની મેજેજ તેમ કરેછે. ગુરૂને પ્રસન્ન કરવામાંજ શિષ્યો પરમ સુખ સમજે છે. સારી શિક્ષામાં ટેવાયેલા બાળકો જ્યાં જાયછે ત્યાં પોતાની રીત ભાતથી ઓળખાઈ આવેછે, અને તેના ઉપર ગુરૂ શિક્ષાની જે છાપ પડીછે તે કોઈ ઠેકાણે પણ ઢાંકી રહેતી નથી. તે સઘળે ઠેકાણે પોતાના શિક્ષકની કીર્તિના પ્રત્યક્ષ સ્તંભ છે, એટલે તેમને જેતાંજ તેમના ગુરૂનું ગુરૂત્વ સઘળાના જાણવામાં આવેછે.

આવી શિક્ષા જે નિશાળમાં અપાએલી છે તે નિશાળના મહેતાજીને પોતાનું કામ કંટાળા બરેલું લાગવાને બદલે ધણુંજ આનંદકાર લાગેછે. એ વાત ઉપર જો કહ્યું તે ઉપરથી સમજાશે. છોકરાં સાથે “માયા ફાડ કરવી બહુ ખોટી” એમ જે ધણે ઠેકાણે બોલાય છે તેનું કારણ એજ છે કે ધણા મહેતાજીઓને શિક્ષાકળા બરાબર આવડતી નથી, અને જ્યાં છોકરાંઓ સુશિક્ષિત થયાં નથી ત્યાં ખરેખર મહેતાજીનું કામ મહા કંટાળા બરેલું છેજ. બાળકો જ્યાં કાગારોળ કરી રહ્યાછે, મહેતાજીની આરા માનતા નથી, અને જે અદબીથી વર્તેછે ત્યાં એક ક્ષણ માણસને રહેવું અશક્ય છે. આશ્ચર્ય છે કે એવા સ્થાનમાં કેટલા મહેતાજીઓ પોતાની જાંઘળી કહાડી શકેછે. એવા મહેતાજીઓ અને તેનું જોઈ બીજા લોકો છોકરાની માયાફાડ બહુજ નુહારી એમ ગણે એમાં કાંઈ નવાઈ નથી. પણ એમાં વાંક કોનો છે તે વિચારવો જોઈએ. જો મહેતાજીમાં સારી શિક્ષા આપવાની શક્તિ નથી,

તો તેણે મહેતાજીનું કામજ પોતાને માથે ન લેવું જોઈએ. શિક્ષાની ખામ-
તમાં સારો મહેતાજી જરા પણ આજસ રાખતો નથી. શિક્ષા કળા પદ્ધતિ
જ્ઞાનથી પણ વધારે અગત્યની છે, કેમકે મહેતાજી ગમે તેવો બણાવવામાં
કુશળ હોય, પણ જ્યાં સુધી તે નિશાળનો બંદોબસ્ત બરાબર રાખી શકતો
નથી, ત્યાં સુધી તેની સઘળી કુશળતા મિથ્યા જાય છે, અને તેને તથા તેના
નિશાળીઆઓને કાંઈ પણ ફાયદો થઈ શકતો નથી. માટે બણાવવાને
અર્થે પણ શિક્ષા કળાની જરૂર છે.

આ વાંચી કેટલાક મહેતાજી કહેશે કે “એ બધું અમે બરાબર સમ-
જીએ છીએ. પણ વાંદરાનું સેન શી રીતે વશ થાયાં મોટા માણસ હોય,
તો સમજાયાએ સમજે કે દબાવ્યા દબે, પણ આતો બાળક પોતાનો લાભ
ઓળખતા નથી, અને સંજનો ડર પણ ઘણી વાર સુધી દિલમાં રાખી
શકતા નથી.” આ વાત ખરી છે, પણ તે છતાંએ અમે કહીએ છીએ કે
બાળકને વશ કરવાં એ કામ અતુર મહેતાજીને અવકાશ નથી. સૌ જાણે છે
કે મોટા માણસ કરતાં બાળકની પ્રીતિ મેળવવી સહેલી છે, અને તેમ છે
તો મહેતાજી શા માટે ન કરી શકે તે અમે સમજતા નથી. મોટી બૂલ
તો મહેતાજી જીજ કરે છે કે બાળકની પ્રીતિ મેળવવા તરફ જરા લક્ષ્ય
રાખતાં ઘણીવાર તે બયથીજ તેને જેર કરવાનો વિચાર કરે છે, અને પછી
સ્વભાવિક રીતેજ તે પોતાના પ્રયત્નમાં નિષ્ફળ થાય છે. બય કરતાં પ્રીતિથી
વંશ કરવાનો માર્ગ કેટલો ઉત્તમ છે તે આગળ જતાવવામાં આવશે, પણ
આ પ્રસંગે તમને આ કહેવાની મનઘડ્ય એટલીજ છે કે તમે જાણો કે
“વાંદરાનું સેન કેમ વશ થાય” એમ જે લોકો બોલે છે તેઓ ખરી શિક્ષાની
રીત જાણતા નથી, અને તેથી તેમને એ કામ અશક્ય લાગે એમાં કાંઈ
નવાઈ નથી.

મહેતાજી બાળકને આ ત્રણ બળે વશ કરી શકે છે:—પ્રતિષ્ઠાબળ,
સ્વભાવ જ્ઞાનનું બળ, અને અધિકાર બળ.

પ્રતિષ્ઠાબળ.

પ્રતિષ્ઠા એટલે એક માણસના ગુણનો જે પ્રતાપ સાંભા માણસના
મન ઉપર પડે છે તે. એના સમાન બીજું બળ નથી. સઘળા માણસને સ-
ઘળી સ્થિતિમાં એ બહુ ઉપયોગી છે. એનાજ આધારે ઘણું કરીને બધા
માણસો એક બીજાથી દોરાય છે. રાજાની આણ, શાહુકારની હુડી, અને પંડીતનું

વેચન સર્વત્ર માન્ય થાય છે તેનું કારણ તેની પ્રતિષ્ઠા અથવા શાખજ છે. તેમ મહેતાજીને પણ બાળકો ઉપર સત્તા ચલાવવાને તેમનામાં પ્રતિષ્ઠા બંધાય એ બહુજ અગત્યનું છે.

પ્રતિષ્ઠા કોઈની પણ ઢોંગથી બંધાતી નથી એ હમેશાં યાદ રાખવું. કાગળની હોડી ઘડીપણ પાણીમાં ટકતી નથી. પોતાનામાં ખરે ખરા ગુણ હોય અને તે ઉપરથી જે લોકમાં પ્રતિષ્ઠા બંધાય તેજ પ્રતિષ્ઠા રાખી અને ખરી ઉપયોગી છે. મહેતાજીની પ્રતિષ્ઠા નિશાળમાં પડવાને સાડ તેનામાં આ પાંચ ગુણ અવશ્યના છે:—વિદ્યા, માયાળુપણું, ન્યાય, દબતા, અને ઉત્સાહ.

વિદ્યા.— શાહુકારની સાખનો મૂળ પાયો જેમ પૈસો છે, તેમ શિક્ષકની સાખ તેની વિદ્યાના ભંડોલ ઉપર આધાર રાખે છે. વિદ્યા લેવાને માટેજ બાળકો એની પાસે આવે છે, અને જે તેજ વસ્તુ એની પાસે નથી તો તેઓ એને તુચ્છ ગણે એમાં શી નવાઈ? એ રીતે નિશાળમાં હલકા પડવાની સાથેજ તેની સઘળી સત્તા પરવારે છે. તેમજ જે મહેતાજી વિદ્વાન છે એમ તેના નિશાળીયા માને છે, તો તેનામાં બીજા ધણાં દોષ હશે તો પણ તેઓ એનું કંટાળું એક માન તો રાખ્યા વિના નહિજ રહે. વિદ્વાન સર્વત્ર પૂજાય છે એ કહેવત શિક્ષકને તો વિશેષે કરીનેજ લાગુ પડે છે. માયાળુપણું વિદ્વાન મહેતાજીને તેના નિશાળીયા માન તો આપશે એ વાત ખરી, પણ કુક્ત માનનીજ વૃત્તિથી કોઈ વજ્ર થતું નથી. જેને વાસ્તે આપણા મનમાં માન હોય તેનું કહું આપણે કંટાળેક દરજ્જે કરીએ છીએ ખરા, પણ તે કરવામાં ધણો ઉત્સાહ હોતો નથી. ઉત્સાહ તો જેના ઉપર આપણો પ્રેમ છે તેનું કામ કરવામાં ખરે ખરા જણાય છે. માટે ઉત્સાહથી મહેતાજીનું કહું નિશાળીયાઓ કરે તેને માટે તેઓના એના ઉપર પ્રેમ હોવો જોઈએ. પણ પ્રેમ પ્રેમથીજ ઉત્પન્ન થાય છે, અને તેથી એ મહેતાજીએ બાળકોના ચિત્ત હરણ કરવાં હોય, તો પોતેજ તે બાળકોના ઉપર પ્રેમ રાખવો જોઈએ. સંસાર વ્યવહારમાં આપણે જોઈએ છઈએ કે માયાળુ પણું એજ મોટું વશીકરણ છે; અને એજ ગુણ વડે માણસો જગતમાં ધણા ઉપર સત્તા ચલાવી શકે છે. બાળકના તો એવા કામળ અને નિઃસ્વાર્થ મન છે કે જે તમે એક ક્ષણ તેણી ભણી ખરા પ્રેમથી જોશો, તો તે સદા રાજી રાજી થઈને તમારા કલા પ્રમાણે વર્તવા તત્પર રહેશે. ફરીથી સંભારીએ છઈએ કે પ્રેમનું બળ મોટું છે, અને એને

મૂંઝી જે બપયી જાળકોને વશ કરવાનો પ્રયત્ન કરેછે તે વાંછી, વિદ્યુત્ત વાદળ પડે છે અને પરિણામે ધારેલે મુકામે જરાજર કદી પહોંચનાર નથી.

ન્યાય—એ તો સંસારનો મોટો સ્તંભ છે. જેનામાં ન્યાય નથી તેના ઉપર ભરોસો રાખી રાકાતો નથી. તેનો સાલ આપણા ઉપર ગ્રેમ કદાપિ દશે પણ તે કાયમ રાખશે, અને કાલે આપણી સાથે કઠોરપણે નહિ આવે તેનો કાંઈ ભરોસો નથી. જે ન્યાયથી વર્તતો નથી તેનામાં ખીજા ગમે એટલા સારા લક્ષણો હોય તોપણ તે સંપૂર્ણ પ્રતિષ્ઠિત કદી થતો નથી. આ વાત મહેતાજીને જરા પણ ઓછી લાગુ પડતી નથી. આજુસ કરતાં પણ જાહેર જાળકોને નિષ્પક્ષપાતપણું વધારે વડાકું છે, અને જો તેમની નગરમાં મહેતાજી અન્યાયી લાગ્યો તો તેને ત્રે કદી પણ આકાવાના નહિ, ઉલટું તેના ઉપર વેર રાખવાના, અને તેનું ધાર્યું તોડી પાડવાને સદા તજવીજ કરવાના. મોટી ઉમરના અથવા દિમતવાળા છોકરા હમેશા એની સત્તા તોડવાને ઉભા થશે, અને તે પ્રસંગે તેમની તકરાર વાજખી હજુ કે, મેર-વાજખી પણ ખીજા છોકરાઓ તેને પછાડીથી શાખાસી આપવાના. જેમ જુહમી રાજની સામા ખાય. બીડનારાઓ બદારવટીયા હોયછે તોપણ લોકોમાં જહુજ માને પામી વીર પુરુષની પેઠે પૂજાય છે, તેમ જો નાંડખોર છોકરાઓનું નિશાળમાં યાયછે, અને તેથી તેને મહેતાજીનો અમલ લેધો વાળવામાં વધારે ઉત્તેજન મળેછે, અને વધારે તેઓ આખરે હતક પણ પામેછે. માટે અન્યાયનો જરા આરોપ આવી શકે એવું પણ મહેતાજીને કદી કાંઈ કરવું નહિ.

વિના રહેતા નથી. માટે ઉત્સાહનો એક તો એ માટે કાયદો છે, અને બીજો એ છે કે ઉદ્યોગી, ખંતી અને ઉત્સાહી માણસની તરફ બધા માણસ માન્યતા જોય છે. ખંતી મહેતાજીને તેના નિશાળીઆઓથી માન આપ્યા વિના રહેવાતુંજ નથી; અને માન ઉત્પન્ન થયું કે આપણી સત્તા અર્ધી તો સ્થાપન થઈજ ચૂકી એ આપણે ઉપર સમજાવ્યું છે.

પદ્ધતિ પ્રકરણ.

પદ્ધતિ શબ્દ હાલ ઘણા જાણીતા અને અર્થમાં વપરાય છે. આખું જ શિક્ષણ શાસ્ત્ર છે તેને પણ પદ્ધતિ કહે છે, અને અધ્યાપનની જે જે રીતિઓ (સૂચક અને વ્યાખ્યાન,) તેનેજ ક્રેટલા પદ્ધતિ કહે છે, તેમજ પ્રશ્નોત્તરો અને શૈલીઓ છે તેને પણ પદ્ધતિ કહે છે. અહિંયાં એ શબ્દ એના અતિ વિસ્તીર્ણ અર્થમાંજ રાખેલો છે, અને તેના જે બીજા સંક્રાંતિત અર્થ થાય છે તેને માટે બીજા શબ્દ રાખ્યા છે.

૧. મળાવવાની વેજ રીતિઓ છે:--સૂચક રીતિ અને વ્યાખ્યાન રીતિ.

૨. જે જ્ઞાન વિદ્યાર્થીને પ્રાપ્ત કરાવવું છે, તે પોતાની મેળેજ તે શોધી કઢાવી શકે. એમ જે મળાવવાની રીત તેને સૂચક રીતિ કહે છે.

જેને સંયોગીકરણ રીતિ કહે છે તે આજ. જાણીતા ઉપરથી અનન્યતા ઉપર લઈ જવાની રીત પણ આજ.

૩. અજાણી વાત મળનારને પ્રથમ પોતેજ કહેવી અને તે વિષે પછીથી જે સમજૂતી આપવી તેને વ્યાખ્યાન રીતિ કહે છે.

વ્યાખ્યાન રીતિને પ્રયક્તરણ પ્રકાર કહે છે, કેમકે એમાં એક અનન્યતા સહિત મળનારની આગળ મૂકી તેના કડકે કડકા પાડી તે શા માટે સાચી છે તે ખતાવવામાં આવે છે. અનન્યતા સહિતના કડકા પાડે છે ત્યારે જાણીતા સહ નજરે પડે છે. સંયોગીકરણ રીતિમાં પ્રથમ જાણીતા સહ એક પછી એક મળનારની આગળ મૂકવામાં એવી રીતે આવે છે કે તેને પોતાની મેળેજ તે અનન્યતા સહ સૂચી આવે છે. એ માટેજ એને સંયોગીકરણ રીતિ કહે છે.

આ જે રીતિઓનું યથાર્થ જ્ઞાન એટલું બધું અગત્યનું છે (આખા શિક્ષણશાસ્ત્રનું એજ હૃદય છે) કે તે વિષે દાખલા આપી સવિસ્તર ખુલાસો આપવો જોઈએ.

ધારો કે હોપકૃત વ્યાકરણમાંથી નામના પ્રકાર શીખવવા છે. અર્ધમ મહેતાજી તો એટલુંજ કહેછે કાલે ૩૧મી કલમ ગોખી લાવજો, બીજે દહાડે તે કવિતાનો મુખ પાઠ લેતો હોય તેમ ગોખી આવ્યા છે કે નહિ તે પ્રત્યેકને પૂછીને તપાસી જાયછે, અને કદાપિ ચોપડી બહારના એક જે ઉદાહરણ પૂછે તો એના બાપનાં પૂરાં ભાગ્ય સમજવાં. પણ આતો *શીખવવાની સૂચક કે વ્યાખ્યાન એકે રીત નથી. એ તો મૂર્ખ, એદી, અને નિરૂસાહી માણસને પોતાનો કાળ મિથ્યા કહાડવાનોજ એક માર્ગ છે. આ રીતે વર્તનારો મહેતાજી પાંચ દશ કલમો તૈયાર કરવાની ઘણીવાર આપે એમાં શું આશ્ચર્ય? એમ તે જે મહીનામાં વ્યાકરણ પૂરું કરી જાય છે, પુનરાવર્તન કરાવ્યા કરેછે, અને પછી જ્યારે છોકરાને કાંઈ આવડતું નથી એમ ભરીક્ષામાં સિદ્ધ થાયછે, ત્યારે તે મૂર્ખો ભણનારની બુદ્ધિનો વાંક કહાડે છે અથવા કહેછે કે વ્યાકરણનો વિષયજ એવો છે. પણ એને સૂઝતું નથી કે હું વ્યાકરણ શિખવતોજ નથી તો એને આવડે ક્યાંથી? કહેવાની મતંજબ એ છે કે એતો સૂચક કે વ્યાખ્યાન એકે શીખવવાની રીત નથી, એ શીખવવુંજ નથી.

વ્યાખ્યાનરીતિણ શીખવનારો આ પ્રમાણે કરે છે:—પ્રથમ તો ૩૧ મી કલમ કડકે કડકે વાંચેછે અથવા વંચાડે છે. પછીથી કહેછે કે તમે જાણો કે કે વિભક્તિ અથવા બહુ વચ્ચન લગાડવાને સાર નામની ઉપર પ્રત્યય લગાડવા પડેછે, પણ કેટલાં એક નામ એવાં હોયછે કે તેના ઉપર પ્રત્યય લગાડવા પહેલા તેનાં રૂપમાં ફેરફાર કરવો પડેછે. એને પહેલા પ્રકારનાં નામ કહેછે. પછી તે એ કલમનો પહેલો ભાગ ફરીથી વાંચી જાયછે, અને તે

* આ રીતે શિક્ષકે શીખવ્યુંજ શું? આતો પરીક્ષા થઇ. દક્ષીણીની વાત છે કે કેળવણીખાતામાં એવા ઘણા માણસો છે કે જે આ રીતેજ પોતાનું કામ કર્યા જાયછે, અને સ્વપ્નામાં પણ વિચાર કરતા નથી કે આપણે શિક્ષક કહેવાયા છતાં વરસના ત્રણસેને પાંસેડે દહાડા ઈન્ડુપેક્ટરનું કામ કર્યા જાયછે છદ્ધમે. કાંઈ પણ નવું જ્ઞાન આપવું તેનું નામ શીખવવું છે. આતો જાણકો પોતાની મેળે શીખેછે, અને આજસુ શિક્ષક તે તપાસવું એજ પોતાનું કામ સમજે છે.

વેળા છોકરા એ શબ્દના છોકરાથી અને છોકરાઓ એ રૂપો કરતાં શી રીતે ફેરફાર કરવો પડ્યો તે સમજાવે છે. પછી એ ચાર ઉદાહરણ બીજાં લઈને એ નિયમ શી રીતે લાગુ પડે છે તે બધાને બતાવે છે. એટલું થઈ રહ્યા પછી એ કલમોનો બીજો ભાગ વાંચી સમજાવે છે કે જેમાં ઉપર કહ્યો તેવો, ફેરફાર થતો નથી, તેને બીજા પ્રકારનાં નામ કહે છે. અંતે ફેરફાર થાય તે પહેલા પ્રકારના અને ન થાય તે બીજા પ્રકારના એવું છોકરાંઓને યાદ સંજાવી પોતાનો પાઠ પૂરો કરે છે.

શીખવવાની આ રીત ઉપર કહ્યું તેના કરતાં અલખત બહુજ સારી છે, જેમકે શુન્ય કરતાં ગમે તે રકમ લઈએ તે અનંત ગણી માટી થાયજ. આ રીતે છોકરાં કેટલું શીખી શકે ખરા, પણ તે નાની ઉંમરના, અપણ ચિત્તના, અને કાચી બુદ્ધીના હોય તો તેના મનમાં એ વાત પૂરી ઠસે નહિ, અને થોડા વખતમાં ધણું કરીને જેટલું થોડું સમજ્યા હોય તે પણ વીસરી જાય. એવાને માટે તો સૂચકરીતીજ ખરે ખરી ફાયદા ભરેલી છે.

સૂચક રીતિ જાણનારો અતુર શિક્ષક બુદ્ધીજ રીતે પોતાનો પાઠ આરંભે છે. તે વ્યાકરણ તો હાથમાં લેતોજ નથી અને ૩૧મી કલમ શીખવવી છે એટલું પણ તેને કહેતો નથી. એતો છેક જર્ણીતી વાતથીજ શરૂ કરે છે. વિભક્તિના અને બહુ વચનના કયા પ્રસય છે અને તે શી રીતે લગાડાય છે તે દાખલા ઉપર દાખલા લઈનેજ બતાવવા માંડી જાય છે. એમ કરવામાં છોકરાંઓ પોતાની મેળેજ એટલું સમજતાં થાય છે કે નામની ઉપર પ્રસય લખી દીધાથી વિભક્તિ તથા બહુ વચનનાં રૂપ ધરાય છે. માણસ, ધર, ચોપડી, લાકડી, વગેરે શબ્દો ઉપર પ્રસય લગાડતાં તેમને બરાબર આવડ્યું કે તુર્ત તે છોકરો શબ્દ તેમની આગળ મૂકે છે, અને તેને જ્યારે કાંઈ વિભક્તિ લગાડવા જાય છે ત્યારે કાંઈ ફેરફાર કરવો પડે છે એ તેમને પોતાની મેળેજ જાણી કહે છે. બહુ વચનના પ્રસય લગાડતાં પણ એમજ થાય છે તે પછીથી બતાવે છે. આટલું કર્યા પછી છોકરાંઓ સમજે છે કે માણસ અને છોકરો એ બે નામ તો છે ખરાં, પણ તેના પ્રકાર બુદ્ધ છે. આ વેળા તે ૩૧ મી કલમ વાંચી જાય છે અથવા તેનો ભાવાર્થ મોડેજ કહી જાય છે, અને બાપનો આ સ્વો નિયમ આપણે આજ શાંધી કહાણો તે તમે યાદ રાખજો, એ કહી પોતાનો પાઠ પૂરો કરે છે.

દુનિયામાં જે જે શોધ થયા છે અને થાય છે તે સઘળા આ રીતેજ

પોતાની મેળે નવું જ્ઞાન મેળવવાનો આજ શક્ય માર્ગ છે, અને તેથી એ માર્ગે જવાની બુદ્ધિને ટેવ પાડવી એજ ખરી કેળવણી છે, એમાં કાંઈ શક નથી. આપ બુદ્ધિવાળા પુરૂષોને એજ માર્ગે જ્ઞાન મેળવવું ગમે છે, અને એ માર્ગે મેળવેલા જ્ઞાનના જેવું બીજું કોઈ પણ જ્ઞાન સચોટ નથી.

૪ સૂચક રીતિ સ્વાભાવિક, વિચાર શક્તિને કેળવનારી, રસિક, તથા વાલકોને મળાવવામાં અવશ્યની છે.

આ રીતિ વિના કદાપિ એકદો વિષય બાળકને બણાવી શકાય, પણ કેળવણી એટલે વિચાર શક્તિ ખીલવવાનું જે મુખ્ય કામ તેતો નજ થઈ શકે. જે દેશમાં શોધકબુદ્ધિના પુરૂષો ઉત્પન્ન કરવા હોય, તોતો બાળપણમાં સૂચકરીતિએજ બણાવવું જોઈએ.

૫. વ્યાખ્યાન રીતિ શીખવતાં થોડો વય લાગે છે, અને એ પાકી ઠરેલ બુદ્ધિના માણસોને અનુકૂળ છે.

વખત થોડો લાગે છે, અને શીખવનારના મનને મેહેનત થોડી પડે છે એજ કારણને લીધે આજસુ શિક્ષકને વ્યાખ્યાન રીતિ બહુ પસંદ પડે છે. શિક્ષક આજસુ કે ઉત્સાહી છે તે ઘણું કરીને તે જે રીતિએ શીખવે તો હોય તે ઉપરથી માલમ પડે છે. ઉત્સાહી શિક્ષક પદ્ધતિ ન શીખ્યો હોય તો પણ પોતાની સ્વબુદ્ધિથીજ સૂચકરીતિએ શીખવવા લાગે છે, અને પદ્ધતિ શીખેલો પણ મંદસ્ત્રમાવનો માણસ આપોઆપ થોડે વખતે વ્યાખ્યાન રીતિમાંજ નર્ધ ઠરે છે.

એ રીતે પદ્ધતિના ગ્રંથોમાં વ્યાખ્યાન રીતિ બહુ નિંદાય છે તે છતાં તે સર્વ કાળ લાગ કરવા જોગ છે એમ નથી. વખતનો બચાવો થાય છે એ પણ ધ્યાનમાં લેવા લાયક એનો એક ફાયદો છે, અને બીજું જે બાળનારની બુદ્ધિ પાકી અને ઠરેલ હોયતો તેને એ રીતે શીખવતાંજ ઘણો ફાયદો થાય. ભૂમિતિનો *ગ્રંથ વ્યાખ્યાન પદ્ધતિએ શીખવવાનો એ ઉત્તમ નમુનો છે, અને તે જાંયામાં જાંચી કેળવણી આપી શકે છે, એ એક જાહેર વાત છે. માટે વ્યાખ્યાન રીતિએ મન કેળવી શકાય નહિ, એમજ

* ઘણું કરીને બધી જાતના બોધન ગ્રંથો વ્યાખ્યાન રીતિએજ લખાઈ હોય છે. મોટી ઉંમરના માણસને બોધ કરવાની બધે એજ એક સામાન્ય રીતિ છે.

કેહીએ તો તે ખોટું છે. પણ મહેતાજીને તો બહુધા કાચી ઉમરના બાળકોનેજ શીખવવાનું છે, અને બાળકોને તો વ્યાખ્યાન રીતિએ નજ કુળવી શકાય એમાં કાંઈ સંદેહ નથી.

રસિકતામાં તો વ્યાખ્યાન રીતિ બધાને માટે કાંઈ ઉતરતી છેજ. એજ કારણથી ભૂમિતિ ધણાને અપ્રિય લાગેછે, પણ મોટી ઉમરનાને અપ્રિય લાગે ત્યારે તો બાળવું કે બુદ્ધિનું ઠરેલપણું એટલું એનામાં ઓછુંછે. પાકી બુદ્ધિવાળાને વિચાર કરવા ઉપર અભાવ હોવો જોઈએ નહિ. પણ બાળકને તો બને ત્યાં સુધી વ્યાખ્યાન રીતિએ નજ શીખવવું જોઈએ; વ્યાખ્યાન રીતિએ શીખવી શકાય એવા વિષય હોય, તોપણ તેમાં થોડી ઘણી સૂચક રીતિ ભેળવવી જોઈએ કે બાળકનાં મન થાકી ન જાય, અને તેને રસ ઉપજે.

૬ તેથી સૂચકરીતિજ નિશાલમાં બહુધા વાપરવા યોગ્યછે.

સૂચક રીતિ એટલી બધી કઠિણ છે કે તે સંબધી નીચેના નિયમો હમેશાં ધ્યાનમાં રાખ્યા હોય તો શિખાઉ શિક્ષકને બહુ ઉપયોગી થઈ પડશે.

૧ અર્ધા કલાકમાં શીખવી શકાય તેટલોજ વિષય-રાખવો, અને થોડું પણ પાકું શીખવવું એમાંજ મહેતાજીને પરિણામે લાભ થાયછે. આ નિયમ શિખાઉ શિક્ષક બરાબર સમજતા નથી. વિષય ખૂટી પડશે તેની તેને બહુ ધાસ્તી રહે છે અને તેથી બહુ લાંબો વિષય રાખે છે. એથી એને બહુ દોડાદોડી કરવી પડેછે, અને કાંઈ પણ પાકું શીખવાતું નથી. સૂચક પદ્ધતિ બરાબર ન આવડતી હોય તો વિષય ખૂટી પડે એ વાત સંભવિત છે, પણ બ્યાં સૂચક પદ્ધતિજ શિક્ષકે શીખવી છે ત્યાં આમ કરવાથી શો ફાયદો છે. જો નોટ બહુ લક્ષ આપીને કરી હોય, તો વખત ખૂટી પડે નહિ. શીખાડ્યે કદી પણ સંક્ષિપ્ત નોટ કરવી નહિ. પૂર્ણ નોંધજી કરવી, અને તેમ કરશે તો બે ચાર વખતના અનુભવ ઉપરથી જોશો કે વિષય ખૂટી પડેછે કે નહિ. વિષય ખૂટી પડે તો માત્રમ પડે તો વિષયમાં વધારો કરવા કરતાં નોટનો વિસ્તાર વધારવો, એ શીખાડેને માટે વધારે સલામતી ભરેલું છે.—સૂચક રીતિએ ઘણામાં ઘણો અર્ધા કલાકનેજ પાઠ બાળકે લઈ શકે છે. જે સમયપત્રકમાં કોઈ વિષયને વાસ્તે વધારે વખત ઠેરવેલો હોય, તોપણ શીખવવામાં તો અર્ધો કલાકજ રાખવો. બાકીનો વખત તે વિષયનો પાછલો ભાગ પૂછવામાં કહાડવો. સૂચક-

રીતિએ તો શીખવાયજ છે, પણ તે બાળકોએ તૈયાર કર્યું કે નહિ તે બાળવાને માટે બીજા વખતની જરૂર છે. એ ખોટા આ વધેલા વખતથી પૂરી પડે છે. ૨ જાણીતી અને સહેલી વાતથી પાઠ શરૂ કરવો. આ કરવાને માટે જે વિષય શીખવવો હોય તેનું પ્રથક્કરણ કરતાં આવડતું બોધ્યે. પ્રથક્કરણ કરતાં જે બણીતા અને સહેલા સત્ય માત્રમ પડે તે લેવાં, અને તે એવાં અનુક્રમે ગોઠવવાં કે તે ઉપરથી જે અબજયું સત્ય શીખવવું છે તે બાળકોને સૂઝી આવે. ૩. જાણીતી વાત ઉપરથી પગથી પગથી ચડતા જવું. ઉપર જે અનુક્રમે ગોઠવવાનું કહ્યું, તે પ્રમાણે ગોઠવીને જે શીક્ષકે નોટ કરી હશે તો આ કામ અધરૂં નહિ લાગે. ૪, વાઝકની સમજવાની શક્તિ કેટલી છે તેનો નોટ કરતી વખત, ને શીખવતી વખત, અને પાછલથી પળ વહુંજ વિચાર કરવો. આ વાતનો વિચાર ન હોવાને લીધે ઘણા શિક્ષકો મહેનત કર્યા છતાં પોતાના કામમાં કંતેહ પામતા નથી; સૂચક રીતિએ શીખવવામાં તો બાળબુદ્ધિમાં પેસી જોવાની શક્તિ શિક્ષકમાં અવશ્ય જરૂરની છે. પાઠ આપી રહ્યા પછી જે શિક્ષક દુરસદને વખતે દરરોજ વિચાર કરે કે છોકરા સમજશે એમ મેં ધાર્યું હતું પણ કંઈ કંઈ બાળતોના ઉત્તર ન આપી શક્યા, તો થોડા વખતમાં તેનામાં આ શક્તિ આવશે. આગળથી નોટ કરવી એ જેવું ઉપયોગી છે તેવુંજ પાછળથી આ વિચાર કરવો એ પણ ઉપયોગી છે. ૫ સૂચક રીતિમાં શિક્ષકને કહી દેવું પડે એના જેવું બીજું કાંઈ પણ શરમ ભરતું નથી. જે વિષયને ગોઠવવાની ને પાયરીબંધ ઉપર ચડવાની અતુરાર્થ નહિ હોય, અથવા બાળક કેટલું સમજી શકે છે તેનું યથાર્થ જ્ઞાન નહિ હોય, તો શિક્ષકને કહી દેવું પડશેજ; પણ કેટલા તો સૂચક રીતિમાં કહી દેવું એ મોટો દોષ છે તેજ સમજતા નથી, અને નોટમાં પણ કેટલો કહી દેવાનો ભાગ લખી લાવે છે. તેણે યાદ રાખવું કે એકે અક્ષર કહી દેવાનો નથી, પણ સૂચક રીતિમાં સઘળું બાળનારાઓની પાસેથીજ કઢાવવાનું છે. શિક્ષકનું કામ પ્રશ્ન પૂછ્યા જવું એજ છે, પણ તે પૂછવામાં એવી અતુરાર્થ બોધ્યે કે ધારણે વિષય પોતાની મેળેજ છોકરાઓનાં મોંમાંથી આવ્યો આવે. “અડચણ ખસેડવી નહિ, પણ ખસેડતાં શીખવવું,”

“હોકરાને પોતાની મેળે સૂઝે એમ કરવું,” “નવો એક પણ શબ્દ આપ્યા પહેલાં તેની શી જરૂર છે તે બાબતે બાણવી બોધવો,” અથવા “અર્થ પહેલો ને શબ્દ પછી” “નિયમના પહેલાં ઉદાહરણ” “વિશેષની પછી સામાન્ય” વગેરે જે શિક્ષણ શાસ્ત્રના પ્રસિદ્ધ સૂત્રો છે તે સઘળાનો અર્થ એજ છે કે શિક્ષકે કહી દેવું નહિ પણ બાળક શોધી કહાડે એમ કરવું. સૂચક રીતિનું એજ મુખ્ય લક્ષણ છે, અને એ જ્યાં નથી ત્યાં સૂચક રીતિજ નથી એમ નિશ્ચય બાણવું. ૬ ભાષા હમેશાં બહુજ સહેલી રાખવી જોઈએ. આ નિયમ સઘળી રીતિએ શીખવવામાં જરૂરનો છે, પણ આ રીતિમાં તે વિના ચાલે એવુંજ નથી.

૭. સવાલ જવાબને રસ્તેજ શીખવવાનું ઘણું સ્વરૂપ કામ ચાલ્યું જાય તેને પ્રશ્નોત્તરશૈલી કહેછે.

૮. શિક્ષક પોતેજ બોલ્યો જાય અને મળનારા તે સાંભળીને શીખે તેને ભાષણશૈલી કહેછે.

૯. ભાષણશૈલી કરતાં પ્રશ્નોત્તરશૈલીજ શિક્ષકે નિશાઢના કામમાં તો બહુધા વાપરવી જોઈએ.

પ્રશ્નોત્તર શૈલીને મનનું હળ કહ્યુંછે તે અધી રીતે ખરું છે. એથી બાણનારના જ્ઞાન તથા બુદ્ધિ કેટલાં છે તે પ્રત્યક્ષ થાયછે, અને મનની કુળ-કુપતા બહુજ વધેછે.

મોટી ઉમરના બાણસોને બોધ કરતી વેળા અલખત ભાષણ શૈલીજ વપરાય છે. પણ તેનાં બે કારણ છે. એક તો તે બોધકના શ્રોતાઓ તે વિષય સાંભળવાને આતુર અથવા સમજવાને શક્તિમાન હોયછે; અને બીજું તેવાંતેઓ ન હોય તોપણ વિવેકના કાયદાથી તેમ માની તેમને પ્રશ્ન પૂછી શકાતા નથી. બળી જનભાષણમાં નવું શીખવવાનું થોડુંજ હોયછે. પણ જ્યાં ગુરુશિષ્ય ભાવ રહેલો છે અને જ્ઞાનનો નવો દેશજ પ્રગટ કરવાનો છે ત્યાં પ્રશ્નોત્તર શૈલીજ સ્વાભાવિક છે. એ વડે સાંભળનારનું લક્ષ ધણું ખેંચાય છે, વિષયની સાથે જડાઈ જાયછે, તેને વિચાર કરવાની જરૂર પડેછે, પાઠમાં રસ લેજેછે, અને તેને જ્ઞાનની સાથે ઉત્તમ કેળવણી સરળતાથી આપી શકાય છે. માટે, નિશાળમાં મોટી ઉમરના વિદ્યાર્થી હોય તોપણ બહુધા પ્ર-

શ્રોત્તર શૈલીજ રાખવી જોઈએ, અને બાળકને (કાં સૂચક કે વ્યાખ્યાન રીતિએ) શીખવતાં તો પ્રશ્નોત્તર શૈલી અવશ્યનીજ છે. યાદ રાખવું કે સૂચક ને વ્યાખ્યાન બંને રીતિઓમાં પ્રશ્નોત્તર શૈલી વાપરવા યોગ્ય છે. વ્યાખ્યાન પદ્ધતિમાં કેટલોક ભાષણભાગ આવે તોપણ જેમ પ્રશ્ન વધારે હોય તેમ સાફ. સૂચક પદ્ધતિનું તો ઘણું ખરું બળ પ્રશ્નોત્તર ઉપરજ આધાર રાખે છે. તોપણ પ્રશ્નોત્તર શૈલી તેજ સૂચક પદ્ધતિ છે એમ ન જાણવું. પાછળ બે રીતિઓ સમન્વતી વેળા જે ઉદાહરણ આપ્યું છે તેમાં પ્રશ્નોત્તર શૈલી વાપરીજ નથી. એ ભાષણ શૈલી છે. એને પ્રશ્નોત્તરના રૂપમાં મૂકશો તો તમને એક શિક્ષણશાસ્ત્રનું મનોયત્ન મળશે, અને તમે જોશો કે પ્રશ્નોત્તર શૈલીથી એકની એક વાત કેવી સરળ, અને રસિક થઈ જાય છે.

૧૦. સૂચક અને પરીક્ષક એવા બે તરેહના પ્રશ્ન થાય છે.

જે વાત બાળકો જાણે છે તે તપાસવાને સાર જે પ્રશ્ન પૂછવામાં આવે છે તેને પરીક્ષક પ્રશ્ન કહે છે. પાઠના આરંભ ભાગમાં અને પુનરાવર્તન ભાગમાં શિક્ષકે આવા પ્રશ્ન પૂછવા જોઈએ. પાઠના મધ્યભાગમાં વખતે જાણનારનું લક્ષ છે કે નહિ તે તપાસવાને સાર અથવા જે વાત શીખવતા હોઈએ તે તે જોવાજ ગોખાવવા જોગ હોય તો તેમ કરવાને સાર પણ પરીક્ષક પ્રશ્ન પૂછી શકાય છે. પણ યાદ રાખવું કે એનું નામ છે તે પ્રમાણેજ એ પરીક્ષકના પ્રશ્ન છે, અને શિક્ષકને એની ઘણી નિરપેક્ષ નથી. શિક્ષકને હમેશાં વાપરવાના તો સૂચક પ્રશ્ન છે. જે પ્રશ્નવડે અજાણી વાત બાળકને પોતાની મેજે સૂઝે તેને સૂચકપ્રશ્ન કહે છે. સૂચકપ્રશ્ન એ શિક્ષકનું સખળ હથિયાર છે, અને સૂચક પ્રશ્ન ઉપરથીજ સારા નઠારા શિક્ષક ઝટ જોળખાઈ આવે છે. જે માણસ એક વિષયના ભાગ પાડી તે પ્રત્યેકને એખી રીતે સમજતો નથી, અથવા બાળકની બુદ્ધિમાં પેસીને જોવાની શક્તિ જેનામાં નથી, તેનાથી સૂચક પ્રશ્ન સારા પૂછી શકતા નથી, અને સારા સૂચક પ્રશ્ન વિના સૂચક રીતિનું શિક્ષણ એ એક માત્ર વેપજ છે તેથી તે કદી પણ સારો શિક્ષક થઈ શકતો નથી. માટે સધળાએ સારા સૂચકપ્રશ્ન પૂછવાનું સામર્થ્ય ખતથી મેળવવું જોઈએ.

૧૧. શિક્ષકે હમેશા પ્રશ્ન પૂછવા પહેલાં વિચાર કરવો કે આ પ્રસંગે મારે કઈ જાતનો પ્રશ્ન પૂછવો જોઈએ, અને પછી તે જે જાતનો પ્રશ્ન હોય તેના નિયમોને અનુસરીને પૂછવો.

આ વિચાર બહુ અગત્યનો છે કેમકે એ બે જાતના પ્રશ્ન એવા
 જૂદા પ્રકારના છે કે તે પૂછવાના નિયમો પણ ધણાજ એક બીજાથી
 જૂદા છે. તે છતાં કેટલાક નિયમ બંનેને સામાન્ય પણ છે. ૧. પ્રશ્નના બોલ
 જેમ થને તેમ સહેલા અને થોડા હોય તેમ સારું. શું પૂછ્યું એ
 વાતનો જ્યારે સાંભળનારને વિચાર કરવો પડે છે, ત્યારે એનું લક્ષ આડીજ
 વાત તરફ દોરાય છે, તેના મનનું બળ નકામું એ કામમાં ખર્ચાય છે, અને
 તેથી તેની ઉત્તર આપવાની શક્તિ ઓછી થાય છે તથા કેટલાક કાળ મિ-
 થ્યા જાય છે. માટે પ્રશ્નની ભાષા એવી સરળ રાખવી કે તેનો અર્થ કામથી
 પણ સમજાયા વિના રહેજ નહિ. સવાલ લંબાવવાથી તે સમજવો મુશ્કેલ
 પડે છે, અને તેથી સવાલમાં થોડા શબ્દ હોય તેમ સારું. તે છતાં શબ્દ
 ઓછા કરવા જતાં તેનો અર્થ કઠણ કે સંદેહમૂલક થઈ જતો હોય, તો કદી
 પણ તેમ કરવું નહિ. શબ્દ ઓછા રાખવાનું કારણ એજ છે કે તે સવાલની
 મતલબ સમજવી બાળકને સહેલ પડે. ૨. જેના ઉત્તર અનેક આપી
 શકાય એવો અનિશ્ચિત પ્રશ્ન પૂછવો નહિ. અનિશ્ચિત પ્રશ્ન શિક્ષકની
 અણુધડતા બતાવે છે, અને તેને ધારેલો જવાબ મેળવવાનું સર્વાલને ફરી-
 થી ઉથલાવવો પડે છે. સવાલ એવો પૂછવો કે તેનો ઉત્તર એકજ આપી
 શકાય. એમ ન કરવાથી વર્ગનો કેટલો વખત મિથ્યા જાય છે, અને છોકરાને
 ઠોકવાની ટેવ પડે છે, અથવા ખરું કહીએ તો શિક્ષક સિને તેમ કરવાની
 જરૂરજ આવા સવાલથી પાડે છે. ૩. પ્રશ્ન. બાલકની બુદ્ધિ તથા જ્ઞા-
 નને અનુસરતાં જોઈએ. એટલે તે એવાં જોઈએ કે તેનો જવાબ છોકરાં
 સમજીને તુર્ત આપી શકે. સવાલ ધણા અધરા પણ નહિ જોઈએ, અને
 સહેલા પણ ન જોઈએ, જો બહુ અધરા હશે, તો છોકરાથી જવાબ નહિ
 આપી શકાય, અને વર્ગમાં કંટાળો તથા આળસ ઉત્પન્ન થશે. બહુ સહેલા
 સવાલથી પણ એસજ થાય છે, કેમકે છોકરાના મનને કાંઈ કસરત મળતી
 નથી. બાળબુદ્ધિને કસરત મળે અને થાક ન લાગે એવી તરેહના પ્રશ્ન
 જોઈએ. ૪. સહેલા પ્રશ્નથીજ આરંભ કરવો, અને પછી ધીમે ધીમે
 અધારી વાત ઉપર ચડતા જવું. આ નિયમ સૂચક પ્રશ્નમાં તો અવ-
 સ્યનો છે એ સૌ કયૂં કરશે, પણ એમ કહીએ છીએ કે પરીક્ષક પ્રશ્નમાં

પણ એજ કરવું એજ ઉત્તમ માર્ગ છે. જ્યાં લગી મન જગૃત થયું નથી, સાં-
 સુધી જાણેલી તોપણ અધરી વાતનો જવાબ આપવો તેને બહુજ અધરો
 પડે છે. માટે સહેલા પ્રશ્નથી તેને જગૃત કરવું, અને પછી તેને આગળ
 દોડાવીશું તેટલું દોડયે. સારા અને નકારા પરીક્ષકનો ભેદ આ ઠેકાણેજ
 જણાઈ આવે છે. ૬. જવાબ ચોક્કા અને સંપૂર્ણ લેવા. આવા જવાબ
 આવવા એ ધણું કરીને પ્રશ્ન પૂછવાની અતુરાર્થ ઉપર રાખે છે. જે પ્રશ્ન
 અનિશ્ચિત હોય, તો ઉત્તર ક્યાંથી ચોખો આવી શકે? તો પણ પ્રશ્ન સારો
 હોવા છતાંએ વખતે બાળક આગસથી ચોખો અને સંપૂર્ણ જવાબ નથી
 આપતો, અથવા પોતાને ન આવડવાના કારણથી ગમે તેમ ઠોકે છે. આ
 ટેવ બહુ માઠી છે. એને મૂળથીજ અટકાવવી જોઈએ, અને તેનો ઉપાય
 આ નિયમમાં કહ્યો તેજ છે. વિચાર કરી, જે પૂછ્યું હોય તેનો યથાર્થ
 જવાબ દેવાની ટેવ પાડવા તરફ શિક્ષકે હમેશાં લક્ષ્ય રાખવું. અનિશ્ચિત કે
 અપૂર્ણ જવાબ કદી પણ કબૂલ ન કરતાં, તે માણસ પાસેજ સુધરાવીને
 યથાર્થ જવાબ કઢાવવો. પ્રથમ થોડા દિવસ આમ કરવું શિક્ષકને તથા
 બાળકને પણ કાંઈક કંટાળા ભરેલું લાગશે ખરું, પણ વિવેકથી એ પાછળ
 મંડી રહેશે તો પાછળથી એનો બહુ ફાયદો માલમ પડશે. એમ કરવાથી
 મન ચોખી રીતે વિચાર કરતા શીખે છે, અને તેમ થવાથી આગળ શિ-
 ક્ષકની ધણી મહેનત દૂર થાય છે. આ પ્રમાણે જવાબ લેવાને સાડા કેટલોક
 વખત બાળકને વિચાર કરવાનો અલગત આપવો પડશે ખરો, પણ
 તે એટલો બધો વધારો ન આપવો કે તેંજો ધીમો થઈ જાય. અ-
 પજતાથી ચોખો અને સંપૂર્ણ જવાબ આપવો એ સુશિક્ષિત બુદ્ધિનું
 લક્ષણ છે. આ નિયમ વિશેષે કરીને પરીક્ષક પ્રશ્નને લાગુ પડે છે. સૂચક
 પ્રશ્નના ઉત્તર હમેશાં યથાર્થ મળવા સુસ્કેત્ર છે, કેમકે વિષય અજાણ્યો છે.
 તે છતાં બાબાની યથાર્થતા તો સૂચક પ્રશ્નના જવાબમાં પણ તેમની પાસેથી
 માગવીજ, અને જેમ અને તેમ અર્થમાં પણ ચોખો જવાબ લેવાય તેમ
 લેવો. પરીક્ષક પ્રશ્નમાં કોઈ વાતની કાંઈ પણ છૂટ મૂકવાની જરૂર નથી.
 ૬. મુલ પકડી સુધારવી, વધા જવાબ ફરીથી પૂછવા નહિ.
 આ નિયમથી વખતનો બહુ બચાવો થાય છે. ધણી વખત શિક્ષકે જોઈ
 જોઈ એમ કહેતો આખા વર્ગને પૂછી વળે છે, પણ પરિપૂર્ણ ઉત્તર કોઈની
 તરફથી મળતો નથી. પહેલો છોકરો એક જૂલ કરે છે, તો બીજો બીજો;

અને એ પ્રમાણે ચાલ્યુંજ નયછે. ભાષાની ભૂલ ઉપર લક્ષ્ય આપતા હોયએ છયએ સારે તો વિશેષે કરીનેજ આમ થાયછે. એવે પ્રસંગે પહેલાજ છોકરાએ ભૂલ કરી કે તે પકડીને તેને સુધરાવવા માંડીએ તો ટપ સુધરી નય, અને બધા વર્ગને જ્ઞાન મળે. ૭. ઉત્તરમાં ચોપડીના બોલ વા-
પરવા દેવા નહિ. બાળકે પોતાની ભાષામાંજ જવાબ આપવો જોઈએ, નહિતો તે ખરેખરે શું સમજેછે તે કદી જણાય નહિ. ચોપડીમાંથી ભણી જવાની ટેવને કદી પણ ઉત્તેજન આપવું નહિ. વ્યાખ્યાન જેવા વિષયો જે ગોખવાજ જોઈએ સારાંતો અલગત ચોપડીનાજ શબ્દ દેવા, પણ તપાસી જોવું ખરે કે સમજે છે કે નહિ. નાના બાળકથી ઈતિહાસના લાંબા લાંબા પ્રશ્નનો ઉત્તર પોતાની ભાષામાં નહિ આપી શકાય એ વાત ખરી છે, પણ તેનો ઉપાય ચોપડીમાંનું બધી જવું એ નથી પણ શિક્ષકે એવા નાના સવાલ પૂછવા કે તેઓ પોતાની મેળે પોતાનાજ શબ્દમાં જવાબ આપી શકે.

૮. અસાધારણ કઠિણ પ્રશ્નનો જે જવાબ આપે તેને હમેશાં સા-
વારી આપતાં રહેવું અને તેમજ છેક સહેલા સવાલનો પણ જવાબ ન આપે તેને યોગ્ય ટપકો આપવો. આ નિયમ ‘ખરેખરે શિક્ષા પ્રકરણ’નો છે પણ એની એટલી બધી અસર અન્યાપન ઉપર થાયછે કે તેને અહિંયાં સંભાળી વિના ચાલતું નથી. વર્ગની અન્યગતાનો ધણે આધાર આ ઉપર રહેલો છે.

પ્રશ્નોત્તર સંબંધી સામાન્ય નિયમ ઉપર કહ્યા. હવે જે ભતના પ્રશ્ન જે થાય છે તેના વિશેષ નિયમ શાછે તેનો વિચાર કરીએ. પરીક્ષક પ્રશ્નનો હેતુ તેને નવું સ્ફૂર્ણકરવાનો નથી, પણ જે આવડે છે તે તપાસી જોવાનો છે, અને તે ઉપરથી નીચેના નિયમો નીકળે છે? ૧. શીઘ્રેલી વાવતોજ પૂ-
છવી, પણ તેનો સવલો સાર પ્રશ્નમાં આવી જવો જોઈએ. નહિ શીખવેલીજવાત પૂછવામાં આ પ્રસંગે કાંઈ ફાયદો નથી. એથી કોઈ છોક-
રાની વિશેષ યુક્તિ કે વિશેષ જ્ઞાન જણાય, પણ આપણે તો અહિંયાં બધા ફેટલું બણ્યા તે તપાસવા જોઈ છયએ. જે શીખવ્યું હોય તેમાંનું કાંઈ પૂછતાં રહી નય. એ પણ ઠીક નહિ. ફેટલાક શીક્ષકો મળથી એવી ઝીણી ઝીણી વાતો પૂછવા લાગે છે કે પરીક્ષાનો વિષય અધુરો રહી નયછે; અને બધા પાઠ તૈયાર કર્યોછે કે નહિ તે જણી શકાતું નથી. માટે પાઠનો બધો સાર

પ્રશ્નમાં આવે તે ઉપર લક્ષ રાખવું. આ નિયમ નિયતી પરીક્ષાને લાગુ પડે છે તેટલો અઠવાડિયાની, માસિક, કે વાર્ષિક પરીક્ષાને લાગુ પડતો નથી. એ પરીક્ષાઓમાં શીખેલો બધો વિષય તો પૂછી શકાયજ નહિ; તો પણ અગત્યની મોટી મોટી જોડણી બાબતો એક વિષયની હોય તેટલી બધી બાબતો ઉપર એક બે પ્રશ્ન પૂછવાજ જોઈએ. આ રીતે વિગતભર્યા ઉત્તર ઘણા નહિ માગી શકાય અને ક્ષીણી વાતો યાદ છે કે નહિ તે નહિ માત્રમ પડે. પણ તેનો ઉપાય એ છે કે એક બે પ્રશ્ન વિગતના પણ વાનગી દાખલ પૂછવા. ૨ પ્રશ્ન ઘણું કરીને વિષયના અનુક્રમ પ્રમાણે પૂછવા, પણ વાંચન ચોપડાના શબ્દ જેમ વને તેમ થોડા વાપરવા.

૩. વચ્ચે ઉંધા ચત્તા, અનુક્રમ વિના, અને જુદા આકારમાં પણ પ્રશ્ન પૂછવા. આ નિયમો એક બીજાથી કેટલી રીતે ઉદ્ભટા છે. બીજામાં કહ્યું કે વિષયના અનુક્રમે પ્રશ્ન પૂછવા. બહુ ઘાતો આ નિયમજ અમલમાં આણવા જોગ છે, પણ જ્યારે છોકરા તે વિષયમાં પાકા થયા હોય ત્યારે તે તપાસવાને માટે ત્રીજા નિયમમાં કહ્યું તેમ ઉંધા ચત્તા પણ પૂછી શકાય, અને ત્યારે તેમજ પૂછવા. પણ શીખાઉ એમ કરવાથી ગભરાઈ જાય અને જોડણી સમજતો હોય તે પણ કહી શકે નહિ. પરંતુ શબ્દોના ઉમેશાંજ ફેરવી નાંખવા, કેમકે નહિ તો સમજે છે કે ગોખી લાવ્યો છે તે કદી પરીક્ષકથી જાણી શકાય નહિ. ૪ ઉત્તરની કાંઈ પણ સૂચના

થાય એવા પ્રશ્ન ન જોઈએ. પરીક્ષક પ્રશ્નનું આજ વિશેષ લક્ષણ છે. સૂચક પ્રશ્ન એથી ઉલટાજ હોય છે. આ નિયમના પેટામાંજ જેનો હા કે ના જવાબ આવે એવા સવાલ ન પૂછવા એ વાત આવી જાય છે.

૫ ઉત્તર દેનારને કાંઈ પણ સહાયતા ન કરવી. સૂચના આપવાની તો ઉપર ના કહી અને અહિંયા કોઈ પણ જાતની સહાયતા ન કરવી. તે બે શબ્દ બોલે કે ઠીક એમ કહીને બાકીનું કહી દે અથવા તે ભૂલ કરતો જાય તો તે સુધારી લેતો જાય એમ કેટલાક શિક્ષક કરે છે તે ખોટી રીત છે. જેને પૂછ્યું તેણેજ સંપૂર્ણ જવાબ આપવો જોઈએ. વાક્ય રચનામાં પણ શિક્ષકે સહાયતા કરવી ન જોઈએ. નહિતો એને બે વાક્ય પણ પૂરે પાંચરાં બોલતાં નહિ આવડે, અને લેખન પરીક્ષામાં તો તેની બહુજાં ફોજેલી થશે.

સૂચક પ્રશ્ન આથી જુદી જુદી તરેહના હોયછે. ૧. અજાણી વા-
તની પહેલાં જાણીતી, મિશ્રની પહેલાં સાદી, ગુણ પહેલાં
વસ્તુનું પ્રદર્શન, નિયમ પહેલાં ઉદાહરણ, અને બોધની પહેલા
વાત આવે એવી રીતના પ્રશ્ન હોય તોજ તે સૂચક કહેવાય.
આ સૂચક પદ્ધતિનું લક્ષણુજ છે. એ રીતે પૂછ્યા વિના પ્રશ્ન સૂચક થઈ
શકેજ નહિ. ૨. સઘળા પ્રશ્નોત્તર એક બીજા સાથે એવા સંકળા-
યલા જોઈયે કે એક ઉપરથી બીજા ઉત્પન્ન થાય. પરીક્ષાના પ્રશ્નમાં
પણ કાંઈક સંબંધ આવો રહેલો હોય છે ખરો, પણ તે ત્યાં અવશ્યનો
નથી. સંબંધ રહિત તે પ્રશ્નો તો હોય, અને સંબંધ હોય ત્યાં પણ
આવો નિકટનો હોતો નથી. અહિયાં તો એક પ્રશ્નના ઉત્તરમાંથી બીજો
પ્રશ્ન ઉભો થવો જોઈએ. એ એક ઉપરથી બીજા ઉપર, અને બીજા ઉપ-
રથી ત્રીજા ઉપર જાણે ચઢવાને માટે પગથાર ગોઠવ્યા હોય તે પ્રમાણે સૂ-
ચક પાઠના પ્રશ્નોત્તર હોવા જોઈએ. અનુભવી વાત ઉપર ચઢાવનારા તે
પગથીયાં છે. ૩. એક પ્રશ્નોત્તર ઉપરથી બીજા પ્રશ્નોત્તર ઉપર સ-
હેલે અને સ્વાભાવિક પગથીયે ચઢવું. સૂચક પાઠની પ્રશ્નોત્તર શ્રેણિ
પગથારના જેવી છે એ ઉપર કહ્યું. હવે એ પ્રશ્નોત્તર પગથાર રૂપ હોય
એટલુંજ બસ નથી. દરેક પગથીયું સ્વાભાવિક અને સહેલથી ચડી શકાય
એવું જોઈએ. પગથાર બાંધ્યો પણ તેના પગથીયાં બહુ ઊંચાં રાખ્યાં હોય
તો તે કાંઈ કામમાં આવે નહિ. તે પ્રમાણેજ પ્રશ્નોત્તર શ્રેણિનું સમજવું.
એ પગથીયું કેટલું સહેલું જોઈએ તે ભણનારની શક્તિ અને જ્ઞાનના ઉપર
આધાર રાખે છે. આ પગથીયાં ગોઠવવામાં શિક્ષકની ચતુરાઈ તથા અનુભવ
માલમ પડેછે. ૪. સઘળા પ્રશ્નોત્તરનું વેમાલમ વલણ અજાણી
શીખવર્વાની વાત સૂઝાડવા તરફજ હોવું જોઈયે. બીજા અને ત્રીજા
નિયમને અનુસરી પ્રશ્નોત્તર શ્રેણિ રચી હશે તો તેનું વલણ એ પ્રમાણેનુંજ
થશે. એ વલણ જેમાલમ હોવાથી ભણનારને બહુ રસ લાગે છે. જ્યારે ભ-
ણનારે જાણી જાય કે શિક્ષક આવો જવાબ માગેછે અથવા આ વાત આ-
પણ મોઢામાંથી કહેવડાવવા મંચે છે, ત્યારે તેને વિચાર કરવાનું મન થતું

નથી, અને તેથી સૂચક પદ્ધતિએ શીખવવાનું મુખ્ય ફળ જે મનની કેળવણી તે તેને કાંઈ પણ મળતી નથી. સારી રીતનો સૂચક પાઠ હોય, તો શું શીખવવાનું છે તે બહુનારા છેવટેજ જાણે; અને એ બધો વખત ઉમંગ ભરેલી મનની કસરતમાં જાય. ૫. કોઈ પ્રશ્નનો ઉત્તર નહીં મળે તો તે કહી દેવો નહીં. સૂચક પ્રશ્નનો ઉત્તર જ્યારે કોઈ છોકરાથી ન અપાય ત્યારે જાણવું કે તે પ્રશ્નની ભાષા કાંતો તેનાથી સમજાય એવી નહિ હોય, અથવા કાંતો તે વિષય તેના જ્ઞાન શક્તિની ઉપરાંત હશે. જો ભાષા કઠણ હોય, તો તેને સહેલી કરી નાંખવી; જો વિષય જ્ઞાનની કે શક્તિની ઉપરાંત માલમ પડે, તો તે વિષયને તેટલો નીચે ઉતારવો. એમ થાય ત્યારે જાણવું કે પગથીઉ બહુ મોટું પડ્યું, અને તેથી તેને તોડીને તેના ત્રણ ચાર પ્રશ્ન કરવા. એમ કરવાથી ધારેલો જવાબ મળશે. પરીક્ષક પ્રશ્નમાં ઉત્તર કહી દેવો પડે તો ફિક્કર નહિ. તેમજ જે વિષય વ્યાખ્યાન રીતિએજ શીખવી શકાય એવો છે, એટલે જેનું જ્ઞાન કહી દીધા વિના પોતાની મેજે સૂઝે એવું નથી તેમાં અલખત કહી દેવું. પણ સૂચક પદ્ધતિએ શીખવતાં એમ કરવું નહિ.

૧૨. વાક્યપૂર્તિ એ એક પ્રશ્નોત્તર શૈલીનો જ મેદ છે, અને એ વાપરવાના ઘણા સ્વરૂપો નિયમ સરસા છે.

વાક્ય પૂર્તિની રીતે શીખવવાથી નીચે પ્રમાણેના ફાયદા થાય છે.

૧. શિક્ષણમાં મંગ પડતો નથી. પ્રશ્ન પૂછવાથી શિક્ષણમાં કેટલો ભંગ પડે છે તે વાક્ય પૂર્તિથી થતો નથી. શિક્ષક બોલતાં અટકી જાય છે, કે ટપ નિશાળીઆ જોઈતો શબ્દ પૂરી દે છે, અને પ્રશ્ન પૂછવાની મતલબ બંધી સરે છે. ૨. પ્રશ્નોત્તર કરતાં એ સંક્ષિપ્ત છે, અને તેથી થોડો વખત લે છે. વાક્ય પૂર્તિ એ પ્રશ્નોત્તરનું સંક્ષિપ્ત રૂપ છે એજ બંને રીતોમાં ફરક છે. ૩. વાક્યપૂર્તિની મદદથી પ્રશ્નોત્તર શૈલીને વિચિત્રતા મળે છે, અને મળનારને સારું લાગે છે. વાક્ય પૂર્તિ વડેજ બધો પાઠ ચાલે એમ તો કદી થઈ શકતું નથી. એ માત્ર પ્રશ્નોત્તર શૈલીની મદદનીશ છે. પ્રશ્ન અને ઉત્તર વારંવાર આવ્યાથી કેટલોક કંટાળો વર્ગમાં ઉત્પન્ન થાય છે તે આ રીતથી દૂર થાય છે. તેમજ પ્રશ્નોત્તર કરતાં વાક્ય પૂર્તિમાં શુ-

શિષ્ય વચ્ચે સમભાવ વધારે દેખાય છે, અને તેથી ભણનાર જાણે સં-
ભાષણમાં ભાગજ લેતો હોય એવો તેને આનંદ થાય છે.

વાક્ય પૂર્તિવિષે વિશેષ નિયમ આ છે. ૧. પૂરવાના શબ્દ થોડા
અને સહેલા જોઈએ. આ નિયમ ઉપર લક્ષ ન રાખીએ તો છોકરાં ગૂ-
ચવાઈ જાય. ૨. પૂરવાના શબ્દ અનિશ્ચિત હોવા ન જોઈએ. એટલે,
આ શબ્દ પૂરે તો પણ ચાલે, અને પેલો પૂરે તોપણ ચાલે, એમ કદી હોવું
જોઈએ નહિ. ૩. વાક્યપૂર્તિને હમેશાં પ્રશ્નોત્તરના રૂપમાં મૂકી
શકાય. આ પ્રમાણે કરી જોશો તો તમને માલમ પડશે કે આ રીત કે-
ટલી સંક્ષિપ્ત છે. તેમજ જ્યારે એ પ્રશ્નોત્તરનોજ એક ભેદ છે ત્યારે પ્રશ્નો-
ત્તરના જે નિયમો ઉપર કહ્યા તે બધા એને લાગુ પડે એમાં શા સંશય?

૧૩. પ્રથક્ શિક્ષણ કરતાં સમૂહ શિક્ષણમાં કેટલોએક વિશેષ
વિચાર રહેલો છે.

અત્યાર સુધી અધ્યાપન ભાગમાં જે આપણે કહ્યું તે બધું એકને શી-
ખવાતા હોઈએ કે અનેકને શીખવતા હોઈએ તોપણ સરખાજ. ઉપયોગી
છે, અને મૂળતત્વો એ બંને શિક્ષણમાં એકજ છે. તોપણ કેટલીએક બાબ-
તમાં એકને કે આખા વર્ગને શીખવવાની પદ્ધતિ જૂદી પડે છે. મહેતાજીને
વર્ગજ શીખવવાનો છે, તેથી અહિયાં તેનોજ વિચાર કરીએ છઈએ.

શિક્ષકે યાદ રાખવું કે મારું કામ એકને નહિ પણ આજી
વર્ગને શીખવવાનું છે. આ વાત પ્રત્યક્ષ છે પણ કોઈ શિક્ષકે ધણીવાર
ભૂલી જાય છે. તેઓ ઉપદ્રા એચાર હોંશિયાર છોકરાની સાથેજ બોલ્યા કરે
છે, અને તેથી તે એચાર ગમે એટલા હોંશિયાર થાય છે તોપણ આખો વર્ગ
કાંઈ ભણતો નથી, અને આખરે નિશાળની કુજેતી થાય છે.

૨. સુસ્ત છોકરા ઉપર વધારે લક્ષ આપવું. ઘણા ખરા પ્રશ્ન
એવાનેજ પૂછવાં એ ઉત્તમ માર્ગ છે. સારા છોકરાને તો એના જવાબ
આપવાની અને વિચાર કરવાની જરૂર નહિ પાડીએ તો તે ધ્યાન આપશે
નહિ, વિચાર કરશે નહિ, અને તેમ થવાથી કાંઈ પણ ભણશે નહિ. બીજું
પ્રશ્ન પૂછવા અથવા પાઠ આપવો તે પણ એવા સુસ્ત છોકરાની શક્તિનોજ
વિચાર કરીને આપવો. થોડાં છોકરાને આગળ દોડાવી મૂકી વર્ગ ખરાબ

કરવો નહિ. ૩. સવાલ પૂછવામાં ચપલતા રાખવી અને વર્ગનું ઘણું સ્વરૂપ કામ હશારેજ ચાલ્યું જાય એમ કરવું. આ કામ કરવાની મતલબ એ છે. એક તો ભણનારના મન જાગૃત રહે, અને વર્ગનો વખત નકામો જાય નહિ.

૧૪. સાંભળનારની ઇન્દ્રિયો આગલ કોઈપણ વસ્તુને સાક્ષાત્કાર કરવી તેને પ્રદર્શન કહેછે, અને એમ કરીને શીખવવાની જે રીત તેને પ્રદર્શન શૈલી કહીએ.

આપણા સઘળા જ્ઞાનનું મૂળ ઇન્દ્રિયો છે, અથવા આપણા સઘળા જ્ઞાનનો મૂળ પાયો ઇન્દ્રિયોથી મળેલું જ્ઞાન છે. જે જ્ઞાન ઇન્દ્રિયોની માર્ફતે મળ્યું નથી તે જ્ઞાન ચોખ્ખું અને સંદેહ રહિત હોતું નથી. સાકર ગ-ળી છે, અને ગુલાબનો રંગ સુંદર છે એ વાતનું જ્ઞાન જ્યાં સુધી આપણે આપણી જીભ અને આંખની માર્ફતે મેળવ્યું નથી ત્યાં સુધી તે જ્ઞાન જોધએ તેવું છે એમ કદી નહિ કહેવાય. આપણે ખીજના અતુભવ ઉપરથી તેમ જ માતી લઘશું, પંજુ તેનો ચોખ્ખો વિચાર આપણા મનમાં નહિ જ બંધાય, અને તેના તે ગુણ સંભારી આપણા મનમાં કાંઈ ઉમળકા પણુ નહિ આવે. કોઈ પણ વસ્તુનું જ્ઞાન ચોખ્ખું અને રસ ભર્યું થવાને માટે તે ઇન્દ્રિયોની માર્ફતે મળવું જોઈએ. એમ કરવાની જે રીત તેને જ પ્રદર્શન કહેછે, અને તે કટલી અગત્યની છે તે તમે આ ઉપરથી સમજશો.

ઉપર જે પ્રદર્શનનું વ્યાખ્યાન કર્યું તે રીતે કોઈ વસ્તુ ચખાડી જોવી, સુંઘાડી જોવી, અડકાડી જોવી, વગેરે પાંચે ઇન્દ્રિયોની માર્ફતે તે જ્ઞાન આપવાની રીત તેને પ્રદર્શન કહી શકાય, અને તેજ અર્થ પદ્ધતિના ગ્રંથોમાં લેવો જોઈએ. એ વાત ખરી કે પ્રદર્શન શબ્દ બહુધા તો લોચનદ્વારાજે જ્ઞાન આપવાની ક્રિયાને જ લાગુ પડેછે, પણ તેનું કારણ એ કે પાંચે ઇન્દ્રિયોમાં આંખએ જ્ઞાન મેળવવાનું મોટામાં મોટું સાધન છે. “**चक्षुभिसत्यं**” એ વાક્ય બોલનારા સાફ કપૂલ કરે છે કે જ્ઞાનના સઘળા સાધનમાં આંખ સર્વોપરી અને સૌથી વધારે વિશ્વાસ લાયક છે. જે મહેતાજી જ્ઞાનનો ઉપયોગ કરી શીખવવા માગે છે, અને આ સર્વોપરી ઇન્દ્રિયને ઉપયોગ કરે તેનું નથી તે કદી પણ ચોતાના કામમાં ફેદેલ નહિ પામે.

૧૬. કાન કરતાં પળ આંખની માર્ફતે બાલકના મનમાં ઉતારવા તર્ફ વધારે લક્ષ રાખવું જોઈએ.

આ નિયમ ઉપરથી એ જરૂરનું અનુમાન નીકળે છે કે મહેતાજીએ જેમ અને તેમ કાળા પાટીયાનો વધારે ઉપયોગ કરવો. આગગાડીને ચાલવાને માટે લોઢાની સડક જેટલી જરૂરની છે તેટલુંજ કાળું પાટીયું મહેતાજીનું કામ ધોક્કારાખંધ ચાલે તેને માટે જરૂરનું છે. કાળું પાટીયું, ચાક, અને લૂછવાનો ઠડકો એટલાંવાનાં તો દરેક વર્ગમાં હમેશાં હાજરજ હોવાં જોઈએ. નિશાળમાં કોઈ પણ કારણથી એ ન હોય એમ કદી થવું ન જોઈએ. એ ત્રણ વસ્તુ બહુ સાદી અને સોંધી છે, પણ નિશાળમાં એની કિંમત બહુજ વધારે છે. એ વિના નિશાળનું કામ ચાલેજ નહિ.

૧૬. જ્યારે કોઈ વસ્તુ જાતે બાલકોની ઇન્દ્રિયો આગળ આળી શકાતી નથી, ત્યારે નમુના, ચિત્ર, નકશા, પ્રયોગ, ઉદાહરણ, અને શબ્દચિત્રણની સહાયતાથી તે ઘણે દરજે સાક્ષાત્કાર થઈ શકશે.

બધી વસ્તુઓ વર્ગમાં નજ આણી શકાય અને તેથી આ નિયમ મહેતાજીએ અવશ્ય સમજી લેવો જોઈએ.

નમુના મૂળ વસ્તુના જેવડાજ કદમાં નથી હોતા, અને તેથી તે વડે વસ્તુનું જ્ઞાન આપતાં જેટલી અપૂર્ણતા રહી જતી હોય તે શિક્ષકે સંભારવી. લાકડાનો વાઘ અને પૃથ્વીનો ગોળો એ અને જેતાં મૂળ વસ્તુનું ઘણું જ્ઞાન થશે, અને પછી તે વસ્તુઓ કઈ કઈ વાતમાં જૂદીછે તે જાણવું જોઈએ.

ચિત્ર એ નમુનાથી ઉતરતા પ્રકારનું સાધન છે પણ એ હમેશાં શિક્ષક વાપરી શકે એવું છે. દરેક શિક્ષકે થોડું ઘણું ચિત્રરતાં શીખવું જોઈએ.

નકશા એ એક જાતના ચિત્રજ છે. ભૂગોળવિદ્યા નકશો મોઢા આગળે રાખીનેજ શીખવવી જોઈએ. કદી પણ ચોપડીમાંથી ગોખાવી જવી નહિ.

‘નમુના, ચિત્ર, અને નકશા એ સાકાર પદાર્થો વિષે જ્ઞાન આપવામાં પ્રવંચનનાં સાધન છે; પણ શીખવવાના કેટલા વિષય તો નિરાકાર છે; જેમકે વિદ્યા, વ્યાકરણ વગેરે.’ હવે જ્યે વિષયોને સાક્ષાત્કાર કેમ કરવા.

શુદ્ધતાકર્ષણ દેખાતું નથી, પણ તેની અસર દરેક પદાર્થ ઉપર થાય છે. તે આપણે દેખી શકીએ છીએ. તેથી તે અસર પ્રથમ ખતાવવી નોંધએ. આ પ્રમાણે વિદ્યાકળાના કામમાં કહી ખતાવવું તેને પ્રયોગ કહે છે. પ્રયોગ-વિના કોઈ કળા આવડતી નથી, અને વિદ્યાનું જ્ઞાન નોંધએ તેવું સાક્ષાત્કાર થતું નથી. વ્યાકરણાદિ શાસ્ત્રના નિયમો આટલા પ્રસક્ત કરી શકાતા નથી, તોપણ તે જે ઉદાહરણો ઉપરથી ઉત્પન્ન થયેલા છે તે ઉદાહરણો આળકંની આગળ મૂકવાથી તે નિયમોને તેઓ દેખશે.

જ્યારે શિક્ષક કોઈ પણ ઉપલા સાધનથી પોતાના વિષયને સાક્ષાત્કાર કરી શકતો નથી, સારે અથવા જ્યારે તે સાધનો અમુક વિષયમાં લાગુ પડી શકતા નથી, સારે શિક્ષકને શબ્દવડેજ તેનું જ્ઞાન આપવાની જરૂર પડે છે;—એટલે વર્ણન આપવું પડે છે; વર્ણન કરવામાં એવી યુક્તિ રહેલી છે કે જે તે કરનાર ચતુર હોય તો સાંભળનારના મનમાં સાક્ષાત્કાર ચિત્ર પડે છે અને જોયું હોય તેથી પણ વધારે ચોખ્ખું જ્ઞાન થાય છે. આ શક્તિને લીધેજ સત્રજા કવિઓ જન પ્રિય થાય છે. મહેતાજીને આ ગુણની કેટલે દરજ્જે જરૂર છે, અને તે મેળવવાની હમેશાં તેણે ખત રાખવી નોંધએ. શબ્દ-દ્વારાએ ખીજના મનમાં એક વસ્તુ વિષે ચિત્ર પાડવાની જે કળા તેને શબ્દચિત્રણ કહે છે.



શાલાપદ્ધતિની સમજૂતિ.

સ્વભાવજ્ઞાનનુંબલ.

પાછળ આપણે કહ્યું કે પ્રેમ અથવા માયાળુપણું એ મોટું વશીકરણ છે; તોપણ પ્રેમનું કળ જે પ્રેમ તે ખરાબર થવાને સાર એક ખીજ વસ્તુની જરૂર છે. આપણા મનમાં ગમે એટલો પ્રેમ હોય, અને તેને પ્રસન્ન કરવાને ગમે એટલું ઇચ્છતા હોઈએ, તોપણ જ્યાં સુધી આપણને તેના સ્વભાવનું જ્ઞાન નથી ત્યાં સુધી આપણે તેનું હિત કે પસંદ પડતું ચોક્કસ કરી શકીશું. તેને શું ગમે છે, તેને શું નોંધએ છે, એ જાણ્યા વિના આપણો ધણો ખરા પ્રેમ મિથ્યા જશે; અને આપણે તેને સાઈ કરવા જતાં વેળાએ છોકરું અપ્રિય થઈ પડીશું, અને તેમજ તેનું હિત થવાને બદલે વખતે આપણે હાથે તેનું અહિતજ થશે. અર્થાતઃ જેનું મન આપણે વશ કરવું છે તેના સ્વભા-

વનું જ્ઞાન પ્રેમની સાથે મળે, તોજ આપણે જે ઉપર કહી તે પ્રમાણેની અસર બરાબર કરી શકીએ. બાળકોના સામાન્ય સ્વભાવનો, અને પ્રત્યેક બાળકના વિશેષ સ્વભાવનો તેણે નિરંતર અભ્યાસ કરવો જોઈએ, અને જેમ જેમ આ બાબત એનું જ્ઞાન વધતું જશે તેમ તેમજ એની સત્તા તેઓની ઉપર વધતી જશે. આ જ્ઞાન વિના કોઈ પણ સારો મહેતાજી થઈ શકતો નથી. શિક્ષા અને અધ્યાપન એ બંને કામમાં બાળકોના સ્વભાવ જાણવાની બહુજ જરૂર છે.

ખાળકોના જે સ્વભાવ વડે તેઓ મહેતાજીને વશ થઈ શકે છે તેમાંના મુખ્ય મુખ્ય અર્થિયા ગણાવ્યા છે. ૧ જિજ્ઞાસા, ૨ કર્મનો આનંદ. ૩ અહચળો દૂર કરવાનો સંતોષ. ૪ સાદું કામ કરવાનો આનંદ. ૫ બીજાની બરાબરી કરવાનો કોડ. ૬ વસ્તુઓ વધવાની ઇચ્છા ૭ આગલ સુસ્વ મળે તે સારું પહેલાંથી તૈયારી કરી રાખવાની ઇચ્છા. ૮ સુધારા વધારાની ઇચ્છા.

જિજ્ઞાસા એટલે નવું જાણવાની ઇચ્છા. એ તો એક જાહેર વાત છે કે આ ઇચ્છા જેવી બાળકમાં બળવાન છે તેવી કોઈનામાં જ નથી. પરમેશ્વરે તેનું ચિત્ત જ્ઞાન તરફ લઈ જવાને માટે આ સ્વભાવિક સાધન કરી જ મૂક્યું છે, પણ મૂર્ખ મહેતાજીઓ પોતાની મૂર્ખાઈથી વિદ્યા એ એક મહા અજામણીજ વસ્તુ બાળકને કરી મૂકે છે. એમાં બિલકુલ વાંક મહેતાજીનો જ છે. નવું જ્ઞાન મેળવવાને બાળક ન ચઢાય એ વાત જ હું મૂળથી માનતો નથી. એથી ઉલટું, હું તો કહું છું કે, મહેતાજી બાળકને નવું જ્ઞાન નથી આપતા તેથી જ તેઓ કંટાળી જાય છે, અને નિશાળમાં આવવા ચઢતા નથી. આ વચ્ચે તમને કદાપિ હમણાં વિપરીત લાગશે, પણ આગળ અધ્યાપન પ્રકરણમાં જ્ઞાન શી રીતે આપવું તેની ચર્ચા ચાલશે ત્યાં સઘળો ખુલાસો કરવામાં આવશે. પણ આ ઠેકાણે એટલું જ ખાતરીથી જાણશો તો ખસ છે કે બાળકમાં જિજ્ઞાસા અથવા નવું જ્ઞાન મેળવવાની ઇચ્છા બહુ જ હોય છે, અને જે તે તેને પૂરી પાડી શકે, તો બેશક તે રમત મૂકીને પણ તમારો વર્ગ ચાલતો જશે ત્યાં હાજર રહેવાને તત્પર થશે. એ કંઈ પૂરી જાતની એમાં જ બધી શિક્ષણ કળા રહેલી છે. સારો મહેતાજી એ જિજ્ઞાસાને વિદ્યાના શોખનું રૂપ આપી દે છે, અને આ પ્રમાણે થવા ઉપર જ

બાળકની આગળની બધી વિદ્યતા આધાર રાખે છે. ફરીથી કહું છું કે આ ઈચ્છા બાળકમાં બહુજ બળવાન છે; અને જો તે પાછળથી નબળી પડી જાય છે, તો તે અધાર કર્મ કરનારો મૂર્ખ મહેતાજી છે.

કર્મનો આનંદ—સઘળાં માણસને યોગ્ય કામ કર્યાથી આનંદ થાય છે. પરમેશ્વરે એવી આપણા શરીર અને મનની રચના કરી છે કે તેને યોગ્ય કસરત મળે છે સારેજ આપણા જીવને એન પડે છે. તન કે મનના ઘટિત કામથી માણસને ખૂશીજ છૂટે છે. એથીજ હાથ પગ બાંધીને બેસી રહેવા કરતાં ફરવું હરવું, અને મૂગા બેસી રહેવા કરતાં વાત ચિત્ત કરવી સર્વને વધારે ગમે છે. અર્થાતઃ—કર્મનો આનંદ સ્વભાવિક છે, અને મહેતાજી જો પોતાના નિશાળિયાને તનનું ને મનનું યોગ્ય કામ આપશે, તો તેઓ આનંદજ પામશે, અને એનો ઉપકાર માનશે. છોકરાંને નિશાળનું કામ કરવું ગમનું નથી એ ફરીયાદ બિન્નકૂલ ખોટી છે. હા, મહેતાજીને યોગ્ય કામ આપતાં આવડવું જોઈએ એ વાત ખરી. તે નથી આવડતું તેથીજ છોકરાંઓ પાસે નિશાળનું કામ બળાત્કારે લેવું પડે છે. પણ હમેશાં મહેતાજીએ યાદ રાખવું કે પ્રાણી માત્રને યોગ્ય કામ કર્યાથી આનંદ થાય છે, અને તે જો એના નિશાળિયાઓને નથી થતો તો તેમાં કામ બતાવનારનોજ કાંઈ વાંક છે.

બાળકોને કામનો આનંદ સ્વભાવિક હોય છે એટલુંજ નહિ, પણ તે કામમાં સંપૂર્ણ તેજ મન રોકાય તો તેનો આનંદ સંપૂર્ણ થાય છે. મહેતાજી જ્યારે તેનું સંપૂર્ણ મન પોતાના પાઠમાં રોકી શકતો નથી, સારે જેટલું મન નકામું બેસી રહ્યું હોય છે તે કાંઈ કામ શોધવા જાય છે અને તેથીજ વાત ચિત્ત વગેરે વર્ગમાં થાય છે. વાત ચિત્ત બંધ કરશે તો આડું જશે, મનમાં કાંઈ કાંઈ ખૂટા ઉઠાવશે, પણ તેનું મન નકામું બેસી રહેવાનુંજ નથી. માટે બાળકોનું મન સંપૂર્ણ રોક્યા વિના વર્ગમાં તેઓ કદી પણ શાંત રહેવાના નહિ. તેઓ તો બિચારા આ રીતે મહેતાજી પાસે સંપૂર્ણ કામ માગી લે છે, પણ અણધાર મહેતાજી તેમ કરી શકતો નથી અને તેથી તેઓ પોતાની શેષ શક્તિઓ બીજે નિરૂપયોગી માર્ગે લગાડે છે.

અહચળ દૂર કરવાથી પણ સઘળાને સંતોષજ થાય છે; અને એ સંતોષ મેળવવાને માટે પણ માણસ ઉદ્યોગ કરે છે. એક નાનું બાળક હજી ચાલી પણ શકતું નથી તેને જો એકાદી વસ્તુ ગમે છે, તો તે લેવાને

સાથ હાથ પગ પછાડી કેવું મથે છે, અને તે જ્યારે પ્રાપ્ત થાયછે ત્યારે કેવું હરખાય છે! એ નોંધને ટોણ કહી શકશે કે બાળકમાં અડચણ દૂર કરવાનો સંતોષ નથી? એ વાત ખરી કે તેની શક્તિ અદ્ય છે, અને તેથી જો તેને ભારે અડચણો નડે, તો તેનાથી ખસેડાતી નથી; અને ઘણી વાર એવી અડચણોનોજ સમાગમ થવાથી તેનું મન હારી બેસે, અને પછીથી અડચણો દૂર કરવાની હોંસ તેનામાંથી બિલકુલ જતી રહે છે. આ તે બાળકને મોટું નુકસાન થાયછે. એની નહારી અસર જન્મ સુધી નજા કરવાની. આ જિંદગીમાં અડચણ ખસેડવાની ટેવના જેવું બીજું કંઈ પણ ઉપયોગી નથી, કેમકે માણસનું જિવન અડચણોથીજ વીટાએલું છે. માટે આ ટેવ બાળકને પડે તે ઉપર હમેશાં લક્ષ રાખવું નોંધએ. સુશિક્ષિત બાળકો, આરંભેલું કામ પૂરું થાય ત્યાં સુધી કદી પણ જંપવું નહિ એવી ટેવ જન્મ સુધી રાખે, અને તેથી પોતાને તથા પોતાના દેશને કૃતાર્થ કરે છે. સઘળા મહાપુરુષોનું આ એક અગત્યનું લક્ષણ છે.

માટે બાળકની શક્તિનો હમેશાં વિચાર કરવો, અને તેનાથી ખસેડાઈ શકે તેટલી અડચણો તેની આગળ મૂકવી. આમ કરવામાં ઘણું સ્વભાવ જ્ઞાન અને પદ્ધતિ કૌશલ્ય નોંધએ છીએ. સારો અને નફરો મહેતાજી આ ઠેકાણેજ ઓળખાઈ આવેછે. અણુધડ મહેતાજી ભારે અડચણો વચમાં નાંખે, છોકરાંથી ખસેડાતી નથી, અને પછી આખરે પોતેજ તે ખસેડી નાંખે. પણ એ બિલકુલ ખોટું છે. મહેતાજીજી છોકરાંની શક્તિ જોડેને વચમાં અડચણો મૂકવી, અને પછી તે પોતેજ ખસેડવી નહિ, પણ તેમને ખસેડતાં શીખવવું, આમ કર્યા વિના ખરી કેળવણી કદી આપી શકાતી નથી.

કામ સંપૂર્ણ રીતે કરવાનો આનંદ—કામ કરવું અને સંપૂર્ણ રીતે કરવું એમાં ફેર છે. કામ બધાને કરવું પડેછે અને કરેજ છે, પણ બધા સંપૂર્ણ રીતે કરતા નથી. ઘણા માણસ ઉપર ઉપરથી કામ કરી જાયછે. એથીજ કેટલાએક ઉત્તમ અને ઘણા પોતાના કામમાં મધ્યમ ગણાય છે. કર્મનો આનંદ સઘળાને સ્વાભાવિક છે એમ આપણે ઉપર કહ્યું, અને તે મૂળ સંપૂર્ણ રીતે કામ કરવાનો આનંદ પણ સ્વાભાવિક છે, તથાપિ તેનું બળ એટલું નથી. એને આગસ્યનું જખર બળ નડે, અને તેથી ઘણા

માણસ પોતાનું કામ સંપૂર્ણ રીતે કરતાં નથી. તે છતાં એ આનંદ સ્વાભાવિક છે તો તે કેળવૃત્તિ શકાય, એને તે ઉપર મહેતાજીએ અવશ્ય લક્ષ રાખવું જોઈએ. ગમે તે રીતે નહિ, પણ સંપૂર્ણ રીતે કામ કરવાનો આનંદ કેવો જાયો છે, તે અનુભવવાની ટેવ તજવીજથી મહેતાજી બાળકને પાડી શકે.

વીજાની વરાવરી કરવાનો કોડ આ સ્વભાવ માણસ જાતમાં બહુજ સાધારણ છે. અને એ ઘણા કર્મનું કારણ છે. આ કોડ અને વસ્તુનાવાની ઇચ્છા એ બે ગુણને કેટલાએક તુચ્છ ગણેછે અને કહેછે કે મહેતાજીએ એનો ઉપયોગ કરવો ન જોઈએ, કેમકે તેમ કંઈથી અભિમાન અને અદેખાઈને ઉત્તેજન મળેછે. પણ એટલું બધું કહેવું અમને વાજખી લાગતું નથી. એ ગુણો ઉપર કહ્યા તેના જેવા જિંયા નથી, તોપણ હૃદમાં રહ્યા હોય ત્યાં મુઠી કાંઈ ખોટા નથી. જ્યારે બીજાની બરાબરી કરવાને સારૂ જાતે ઘટતો ઉઘોગ ન કરતાં તેની મોટાઈ જોઈને માણસ બળે અથવા તે તોડી પાડવાની કોશીશ કરે, ત્યારે તે ખરેખર મોટો દુર્ગુણ થાયછે. પણ વાજખી રીતે બીજાની બરાબરી કરવાની અથવા લોકોમાં માન મેળવવાની ઇચ્છા કરવી એ મનોભાવ કાયદા ભરેલો અને ઘણોજ સ્વાભાવિક છે. એ મનોભાવ માણસમાં એટલો બળવત્તર છે કે જો મહેતાજી તેનો ઉપયોગ ન કરે, તો તે એક પોતાનું જખંડ હથીઆર ખાય એમાં કાંઈ સંદેહ નથી.

વસ્તુનાવાની ઇચ્છા—બધા માણસમાં થોડી ઘણી એ ઇચ્છા હોયજ છે. પણ કોના વખાણ મેળવવા તરફ માણસ લક્ષ રાખેછે તે ઉપરથી તેના કૃત્ર સારાં કે નફારાં થાયછે. કાં બાળકે કે કાં મોટાંએ, યોગ્ય જનના વખાણ મેળવવાની ખંત રાખવી એ સાચું છે. નિશાળમાં છોકરાં મહેતાજીના મોતું એક સાંઠ વચન એને મોટામાં મોટું ધનામ ગણે, એના જેવું બીજું કંઈ સુચિન્હ નથી. બાળકની આ વૃત્તિ આ રીતે વાળવા તર્ફ મહેતાજીએ હમેશાં લક્ષ રાખવું. પણ જો એ કરતાં નહિ આવડે, તો તેના બહુ માહા પરિણામ થશે એ અમારે અગાઉથી સૌને એતાવવા જોઈએ.

આગળ સુખ મળે તેને સારૂ પહેલાંથી તૈયારી કરી રાખવાની ઇચ્છા આ ઇચ્છા બાળકમાં બહુ થોડી હોયછે, કેમકે તેનામાં ભવિષ્યનો

વિચાર કરવાની ધણી શક્તિ નથી. આ મનોભાવથી મોટાં છોકરાંઓ જલદીથી વશ થાય, તોપણ નાનાં છોકરાંઓની આ બુદ્ધિ કેળવી તેનો ઉપયોગ કરી શકાય ખરો. કોઈ રમુજ વાર્તાની ચોપડી બતાવી હોય તો તેનો રસ પ્રાપ્ત કરવા યોગ્ય થવાની લાલચે પોતાનું વાંચન સુધારવા તદ્દ છોકરાં મંડી જાય ખરાં. તેમજ સંસારિક કામમાં આગળ બહુતર કેવું ઉપયોગી પડેછે તે તજવીજે તજવીજે બતાવ્યું હોય તો તેઓ તે વધારે ધ્યાનથી ભણે એમાં કાંઈ શક નથી. આ વાત હિંદુના છોકરા ધણું કરીને સારી પેઠે સમજેછે, અને તેમને એ બાબત થોડોજ બોધ કરવાની અગત્ય મહેતાજીને માલમ પડશે.

વધારાની ઇચ્છા—એ ઇચ્છા ધણી સ્તુલ્ય છે, અને તેથી તેને બનતું ઉત્તેજન હમેશાં આપવું. નંખર ચઢાવવો, વર્ગ ચઢાવવો, ઈનામ આપવાં વગેરે કામ છોકરાંની વધારની ઇચ્છા પૂરાં પાડનાર છે, અને તેથી તે કામમાં બરાબર નિબ્બક્ષપાતપણું વાપરી તેમને મહેતાજીએ સ્પષ્ટ બતાવી આપવું જોઈએ કે તેમનો સધજો વધારો તેમના હાથમાંજ રહેલો છે. “નશીબમાં હશે તે થશે” એવો મહા માઠો ઉદ્યોગ શત્રુ વિચાર કદી પણ આ ટાણે તેમના મનમાં પેસે એવો પ્રસંગ મહેતાજીએ આપવો ન જોઈએ.

અધિકાર વઢ.

ઉપર જે બે બળ કદાં તે વડે સારો મહેતાજી ધણું કરીને નિશાળનો ઉત્તમ બદોબસ્ત રાખી શકેછે. તે છતાં સારા મહેતાજીને પણ અધિકાર બળ વાપરવાની વખતે જરૂર પડેછે, અને હમેશાં તેને તે સહાય કરનાર તો છેજ. મહેતાજી થયો સાંથીજ બાળકો જાણેછે કે આપણે એની આત્મા માનવાને બંધાએલા છઈએજ, અને મહેતાજી એવકુશી ભરેલી રીતે નથી વર્તેતો સાં સુધી એ વિચાર તેમના મનમાં હમેશાં કાયમજ રહેછે. તેથી ડાહ્યા મહેતાજીનો નિશાળમાં સધજો બાર તેના નામને પ્રતાપેજ પડેછે. તેને અધિકાર બળ વાપરવાની જરૂરજ પડતી નથી.

પ્રસંગે અધિકાર બળ વાપરવાની પણ સધજાને જરૂર પડે, એ અમે કબુલ કરીએ છઈએ, તોપણ આ વાત હમેશાં યાદ રાખવી કે જેમ તે પ્રસંગે ઓછા તેમ તે મહેતાજી વધારે સારો એમાં કાંઈ સંદેહ નથી. સજા એ બદોબસ્ત રાખવાનો અધમ પ્રકાર છે. બળાત્કારે કામ કરાવેલું કદી સારું થતું નથી, અને કદી થવું તોપણ બાળકની નીતિમાં તે બહુ

બગાડો કરેછે; સાઈ જાણીને હોંસથી કરવાનો જે અમુલ્ય સદ્ગુણ તે તેમનામાં કદી આવતો નથી, અને પારકી મરજીનેજ અનુસરીને વર્તવાની ટેવ પામ્યાથી તેમનામાં ગુલામના સઘળા દુર્ગુણો આવેછે. આ રીતે ઉછરેલાં બાળક દુનિયામાં આગળ થો ઉજેશકાર કરે તે અત્રે બિલકુલ સમજી શકતા નથી.

સજા.

સજા કરવાની મતલબ એ હોયછે:—એકતો જે અપરાધ કર્યો તેનો બદલો આપવો. અને બીજી એકે તેમ કરવાથી ફરી એવા અપરાધ થતા અટકે, એ રીતે સજા અપરાધની પ્રતિફલદાયક છે, અને નિવારક પણછે. સજા કરનારના મનમાં એ એ હેતુ હોય કે નહિ, પણ તેની અસર એ બંને રીતનીજ થાયછે. તોપણ એ એ હેતુમાં નિવારકપણ વધારે અગત્યનુંછે, અને તેથી તે ઉપર વધારે લક્ષ રાખવું જોઈએ. જે સજા કરવાથી તે ગુનોહ ફરીથી ન થવાનો સંભવ કાંઈ ધણો લાગતો નથી, તે સજા કરવી નકામીછે. નિવારક સજા કરવાથી અપરાધનો બદલો તો એકને મળેછે, પણ તે ઉપરથી આનંદ ધણાને મળેછે, અને એજ સજા કરવાનો મોટો લાભ છે.

સજા સુખ્યત્વે કરીને નીચેજ પ્રમાણેની હોયછે.—૧. વર્ગમાં નિચે ઉતારવો, ૨ વર્ગમાંથી કે નિશાળમાંથી થોડો વખત દૂર રાખવો. ૩. કહાડી મૂકવો. ૪. ઠપકો. ૫ ઘેરથી લખી અથવા ગોખી મગાવવું. ૬. શરીરશિક્ષા.

એમાંની પહેલી ત્રણ જાતની સજા કનિષ્ઠ મહેતાજીની નિશાળમાં સજા દાખલ ગણાવાને બદલે એક ખૂશીનું કારણ થઈ પડે. તેમાં પણ વર્ગમાંથી કે નિશાળમાંથી દૂર થવું એ મોટી શિક્ષા એતો ઉત્તમ પદ્ધતિવાળા મહેતાજીનીજ નિશાળમાં ગણાયે. જ્યારે છોકરાંએને પાઠ સાંભળવામાં ધણો રસ લાગતો હોય અથવા તેના લાભ ધણા સમજ્યા હોય, ત્યારેજ તેમને આ સજા તે સજાએ એમ લાગશે. માટે સામાન્ય મહેતાજીએ આ બીજી જાતની સજા કવચિત્તજ કરવી એવી અમારી સલાહછે.

વર્ગમાં નિચે ઉતારવાની સજા—ધણું કરીને બધાં છોકરાંને લાગેછે, કેમકે એમાં ખુશી ગેર આપડ છે. તે છતાં એ સજા કરવામાં જો ચિવેક રાખવામાં નહિ આવે તો છોકરાં નહોર થઈ જશે, અને એક ન-

અર કહાડશે તે દશ જમને બેસશે. તેમજ ચતુર મહેતાજીના નિશાળીયાને એક નંબર જવાનો હુકમ સાંભળતાં આંખમાં આંસું ભરાઈ આવશે. આ બધું થવું, ક્યારે અને કેટલા નંબર કહાડવા તેના ઉપર આધાર રાખે છે. તો પણ બધી સજ્જતે માટે આ એક સાધારણ નિયમ છે તે કદી ભૂલવો નહિ કે જેમ સજ્જ થોડીવાર અને ઘણા વિચારની સાથે કરવામાં આવશે, તેમ તેની અસર નિશાળમાં ઘણી થશે, અને તેથી તે કરવાની જરૂર પણ થોડીવારજ પડશે.

ખીજું એ પણ યાદ રાખવું કે નંબર એ અરેખરૂં વિદ્યાભ્યાસનું ધનામ છે, અને તેથી બણવાનું આગસ, અલક્ષ્ય, તથા ગેરહાજરીને માટેજ એ સાધારણ રીતે નંબર કહાડવાની સજ્જ કરવી. ખીજા અપરાધને માટે વખતે એ સજ્જ કરવી પણ તેમ કરવાથી તેનું બણવા ઉપરથી દિલજ ઉડી જાય એવી ગાંડી રીતે કદી કરવી નહિ.

ઘેરથી મોઢી મગાવવા કરતાં લઘી મંગાવવું એજ સજ્જ દાખલ તો સાઈ છે, કેમકે તે છોકરાએ આપણી આગ્રા કેટલી પાળી તે પ્રત્યક્ષ માપી શકાય છે. ગોખવાનું કહું, અને તે ખીજે દહાડે આવીને કહેશે કે ગોખ્યું તો ખરૂં પણ યાદ ન રહ્યું ત્યારે મહેતાજી મહા ગુચવણમાં પડશે, કેમકે બળાત્કારે ગોખેલું યાદ ન રહે એ પણ ઘણું સ્વભાવિક છે. લખવાની શક્તિ તો બધામાં છે કે નહિ તે આપણે સહેજ જાણી શકીએ, અને લખતાં લખતાં (ગોખાવવું હોય તો) તે કામ પણ કેટલેક દરજ્જે થાય છે.

ઠપકો—એજ સારા મહેતાજીની તો સાધારણ સજ્જ છે. એ સિવાય ખીજા જાતની સજ્જ કરવાની એને બાગ્યેજ જરૂર પડે છે. અને એ સજ્જ પણ તે વખતેજ અને ઘણા વિચારથી કરે છે; સુશિક્ષિત નિશાળિયા મહેતાજીનું મન જરા કચવાએલું કે તેની ભર ચઢેથી જોઈનેજ મનમાં પસ્તાય છે, અને ઠપકાનો એક શબ્દ પણ નીકળતાં તેઓ એવા લજવાઈ જાય છે કે નીચેથી બચું જોઈ શકતા નથી. આવી રીતે અસર નિશાળમાં ઉત્પન્ન કરવાને સારૂ પ્રથમ તો જરૂરનું એ છે કે મહેતાજીએ હમેશાં નિશાળિયાઓ સાથે હેતુ પ્રીતથી વર્તવું જોઈએ, અને ઠપકો નાચારીએ અને ત્રાપ્તુશીથીજ શાંત રીતે દેવાની ટેવ પાડવી જોઈએ. ઘડી ઘડી ધાંટા કહાડવા અને કઠોર શબ્દનો વરસાદ વરસાવવો એ સજ્જ નથી, પણ બાળકોને

નઠોર કરવાને અચૂક રસ્તો છે; અને એમ નઠોર થઈ જાય છે તેથીજ ખીજી જાતની સજ્જ એ ઘણી નિશાળોમાં સાધારણ થઈ પડી છે. સારી નિશાળમાં તો ઠપકાની સજ્જ પણ સાધારણ નથી, કવચિતજ મહેતાજીને ઠપકાના એક એ બોલ બોલવાની જરૂર પડે છે, અને તે પડે છે ત્યારે એવી ગંભીર ધૃતિ અને પોતાનેજ તે બોલતાં માહું લાગતું હોય એવી રીતે બોલે છે કે તે ગંભીર બોલ સાંભળતાંજ આખો વર્ગ ધીમો પડી ચક્રિત થઈ જાય છે, અને તેની અસર સર્વેના ઉપર રામબાણ થાય છે.

શરીરશિક્ષા. આ ગ્રંથમાં કબૂલ રાખી છે તોપણ તે અંતનો ઉપાય છે એ નિશ્ચય જાણવું અને તેનો જેમ ઉપયોગ થોડો કરવો પડે તેમ સાં. એ કોઈ નઠોર અને બગડેલા છોકરાને સાંજ છે; નિશાળમાં ઘણા છોકરા એવા હોયજ નહિ, અને હોય તો તે સ્વભાવિક રીતે નહિ, પણ મહેતાજીની મૂર્ખાઈથી થઈ ગએલા એમ જાણવું. મહેતાજી નાના મોટા સઘળા અપરાધને માટે વારંવાર નિશાળિયાઓને સજ્જ કર્યા કરે તો તે સજ્જતું માન ધણું ઓછું થઈ જાય એમાં શું આશ્ચર્ય? નિશાળની સાધારણ રીત ભાત તો એવી જોઈએ કે કોઈ પ્રસંગે સોટી મંગાવવાનો હુકમ આપે કે તે સાંભળતાંજ સંઘળી નિશાળ ભયભીત થઈ જાય, અને આજે એક નવાઈનો ખનાવ બન્યો એમ ગણે. એવી નિશાળની સ્થિતિ હોય ત્યારેજ શરીર શિક્ષાની સારી અસર થાય.

શરીર શિક્ષા ઘણા પ્રકારની કરવામાં આવે છે, પણ તેમાં સોટી મારવી એજ ઉત્તમ છે. મહેતાજીએ મૂકી, તમારો વગેરે મારવાની રીત કદી પણ ન રાખવી. એ રીત જંગલી, મહા નુકસાનકારી અને મહેતાજીના ઓછાને હલકો પાડનારી છે. મહેતાજીને ગુસ્સામાં ફેટલું અને ક્યાં મારવું તેનું જ્ઞાન રહેતું નથી, અને પછીથી તેનેજ ભારે પસ્તાવું પડે છે. એવા મારથી વખતે બાળક મરી પણ જાય છે, અપંગ થાય છે, અથવા તેના શરીરમાં કાંઈ દાણુ રોગ ઉત્પન્ન થાય છે. સોટીનો માર ધાર્યો અને માપેલો છે. એમાં વાજી રીતે જોટલી સજ્જ કરવી ઘટે તેટલીજ થઈ શકે છે. સોટીને વાસ્તે પણ એવો નિયમ રાખવો જોઈએ કે કોઈ વખત ખપ પડે ત્યારેજ કોઈ દૂરના ઓરડામાં રાખી મૂકી હોય ત્યાંથી મંગાવવી. ફેટલાએક મહેતાજીઓ હંમેશા હાથમાં લઈને ટેબલ પર ઠોક ઠોક કર્યા કરે છે એજ બહુ માડી ટેવ છે. એથી સોટીનો દેખાવ સાધારણ થઈ પડે છે, અને તેનો બધો ડર ભાગી જાય છે.

“બીજું સોટી દૂર રાખી હોય તો તે મંગાવતાં જે કાંઈ વખત જય એટલામાં મહેતાજી અને નિશાળિયાનો ગરમ થએલો મિઝજ ઠંડો પડવા આવે છે. મહેતાજીને શાંતપણે કેટલી શિક્ષા કરવી જોઈએ તેનો વાજખી વિચાર કરવાનો વખત મળે છે, અને છોકરાએ તે વેળા તો ઉસ્કેરાઈને કદાપિ બે-અઢખી કીધી હોય તોપણ એટલામાં તેને વિચાર કરી પોતાની ભૂલ તથા મહેતાજીને તાબે થવાની ફરજ સમજવાનું કેટલે દરજ્જે ખતી આવે છે.

સોટીની શિક્ષાનો ભાર વધારવાને મહેતાજી પોતાને હાથે ન મારતાં નિશાળના સિપાઈ પાસે અથવા કોઈ અમુક આસિસ્ટન્ટ પાસે મરાવે તો એથી પણ વધારે સાફ. એમ ક્યારેય પોતાને ગુસ્સો લાગ્યો હોય તેને પ્રગટ થવાનો કાંઈ પણ અવકાશ મળતો નથી, અને તે શુદ્ધ ન્યાયાધીશના જેવો જ ગંભીર દેખાય છે. પણ બીજાને હાથે મરાવીએ ત્યારે પક્ષા પક્ષ ન થાય તેની તપાસ રાખવી જરૂર છે.

બીજી શરીર શિક્ષામાં ઉભા કરવાની સજા હીક છે. એ સોટી મારવા જેટલી શખત નથી અને મધ્યમ અપરાધને માટે બસ છે. તે છતાં એ શિક્ષા પણ બાળકના ગળ ઉપરાંત ન થઈ જાય તેની હમેશાં પરીકર રાખવી. આ બે પ્રકારની જ શરીર શિક્ષા અમે કબૂલ રાખીએ છીએ.

નિશાળમાંથી કહાડી મૂકવું. આ સજા મહેતાજીએ કોઈ વખત પણ કરવી કે નહિ એ શક બરેલું છે. જે મહેતાજી એ શિક્ષા કરે છે તે ખુદી રીતે પ્રગટ કરે છે કે હું માફ કરવાને શક્તિમાં નથી, કેમકે જો એનાથી એ છોકરો સુધરી શકતો નથી તો જ એ કહાડી મૂકે છે. જો સુધરતો હોય, તો બીજી કોઈ પણ સજા કરી એને રાખી સુધારવો એજ મહેતાજીનું કામ છે. જે છોકરો કોઈ ઉપાયે પણ સુધરી શકતો ન હોય, અને તેની સોજતથી બીજા બગડવાનો સંભવ હોય, તો જ એ શિક્ષા વાજખી કરી શકાય. તેમ જે છોકરો મહેતાજીની આજ્ઞા નથી જ માનતો તેને આ શિક્ષા ક્યાં વિના છૂટકો નથી. પણ બીજે કોઈ પ્રસંગે પણ આ શિક્ષા કરવી નહિ. એથી બાળકનો જન્મ ખરાબ થાય છે, અને મહેતાજીની નાસાયકી સિદ્ધ થાય છે.

નિશાળના વસ્ત્ર પછી છોકરાંને સજા દાખલ રોકી રાખવા. એ ઉપર બાળકની સજામાં ગણાવી નથી, પણ વખતે કરી શકાય. પણ ઘણા રોકાણથી તેની તનદુસ્તીમાં બગાડ ન થાય, તો જ એ જાતની સજા

કરવી. એ જાતની સજા કરવામાં એક હરકત એ છે કે મહેતાજીને જાતે રોકાયું પડે છે, પણ તેમ ન કરતાં રોકેશે છોકરો આરા ઉલ્લંઘીને જતો ન રહે એવી ભરોસાદાર ગોઠવણ થઈ શકે તો આ હરકત દૂર થાય છે. ગમે તે રીતે પણ આત્મા ઉલ્લંઘન કરવાની ટેવ ન પડે એની તો બહુજ કાળજી રાખવી, અને જેમાં એમ થવાની દહેશત લાગે તે સજા કરવીજ નહિ એ સર્વોપરી નિયમ કદિ પણ ભૂલવો નહિ.

સજા કરવાના નિયમ.

આ નિયમો વિશેષે કરીને શરીર શિક્ષાને અર્થે છે, તોપણ બીજી જાતની સજાને તે થોડા ઘણા લાગુ પડે છે.

૧ જેમ જેમ ઉમર વધતી જાય તમ તેમ શિક્ષા ઓછી કરવી.

સોળ વર્ષની ઉમર પછી શરીર શિક્ષા ન કરવી એ કહેવું વાજબી છે. એ ઉમરે જે શીખામણથી નહિ સુધરે, તે શિક્ષાથી સુધરે એમ ધારી શકાતું નથી.

૨ ભારે ગુનાહને માટેજ શિક્ષા કરવી જોઈએ.

૩ શિક્ષા નિયમભંગને માટેજ હોવી જોઈએ, પણ કોણ કરનાર છે તેનો કાંઈ વિશેષ વિચાર આણવો ન જોઈએ.

મહેતાજીનું અપમાન થયું છે અથવા ગુસ્સો લાગ્યો છે માટે શિક્ષા કરે છે એમ કંઈ હોવું ન જોઈએ. અપરાધ કયો માટે નિયમ પ્રમાણે શિક્ષા હોવી જોઈએ, અને તેજ માટે મહેતાજી કરે છે એમ બાળકોને સમજાવું જોઈએ. તેમજ મેં કયું તો શિક્ષા થઈ, અને ફલાણાએ કયું હોત તો ન થાત એવો કદિ વહેમ પણ તેમના મનમાં ન આવે એવી રીતે વર્તવું જોઈએ. મહેતાજીએ કેવળ નિષ્પક્ષપાત રહેવું એતો એનો મુખ્ય ધર્મ છે, અને તે વિના તેનો જરા પણ નિશાળમાં ભાર પડે એમ ધારવું અશક્ય છે. સરખા ગુનાહને માટે બધાને સરખીજ શિક્ષા હોવી જોઈએ. તે છતાં યાદ રાખવું કે સજાનું સરખાપણું તે ખમનારાઓને કેવું લાગે છે તેના ઉપર આધાર રાખે છે. એકને ઠપકાના બે બોલ, બીજાને બે નાંખર કહાડવા અને ત્રીજાને બે સોટી મારવી, એ વખતે સરખીજ સજા હોઈ શકે, અને તેવે પ્રસંગે, ઠપકાનેજ લાયક બાળકને બે સોટી મારીએ તો તે સજા તેને સારે પડે અને તેનાં પરિણામ ખોટાં નીપજે. આવો ભેદ વિવેકથી રાખ્યો હોય

તો બાળકો પક્ષપાત કર્યો એમ નહિ કહે, તોપણ એવો ભેદ કાઠ વેળાજ અને ઘણો વિચાર કરીનેજ રાખવો.

૪ તે નિશ્ચિત અને થવા વગર નજ રહેવી જોઈએ.

આ નિયમ બહુ અગત્યનો છે, અને એના ઉપર બધો નિશાળનો બંદોબસ્ત આધાર રાખેછે. જ્યાં સુધી અપરાધ કરીશું તો શિક્ષા થશે એ વાતનો નિશ્ચય નથી, ત્યાં સુધી વખતે વખતે ગમે એટલી ભારી શિક્ષા કરવામાં આવશે પણ તેનું કાંઈ ફળ નહિ થાય. સારા મહેતાજી ઘણી અથવા ભારે શિક્ષા કરતાજ નથી, પણ તેમ કાંઈ અપરાધને શિક્ષા થવા વિના જવા દેતા નથી. એથીજ નિશાળનો બંદોબસ્ત સુધરે છે, અને થોડે વખતે શિક્ષા કરવાની જરૂર થોડી રહેછે.

દરેક અપરાધની શિક્ષા નિશ્ચિત હોવી જોઈએ એટલું નહિ, પણ હમેશાં તે સરખીજ હોવી જોઈએ. એક દહાડો એક અપરાધને સાડ ભારે શિક્ષા કરી, અને બીજે દહાડે હલકી કરી, તો પછી મહેતાજી એ અપરાધને ભારે ગણેછે કે નહિ તેનો બાળકોના મનમાં સંદેહ ઉત્પન્ન થાયછે, અને તેથી શિક્ષા કરવી એ મહેતાજીની સ્વચ્છંદ મરજી ઉપર આધાર રાખે છે એમ સમજી તેઓ અપરાધ કરતાં થોડાજ ડરેછે. તેમ તેઓના મનમાં પક્ષપાતનો પણ વહેમ પેદા થશે.

૫ જે સજા કરીએ તે સફળ થવી જોઈએ.

સજા કરવાની મતલબ એ છે કે જેને કરીએ તેને લાગે અને તેથી તેનું મન ફરીથી તેવો અપરાધ કરવાનું ન થાય. આ ફળ જ્યાં ઉત્પન્ન થયું નહિ, ત્યાં તે શિક્ષા નિષ્ફળ ગઈ એમ બાણવું. શિક્ષા સફળ કરવાને સાડ નિશાળિયાના સ્વભાવનું જ્ઞાન બહુ જોઈએ છીએ. તે બાણતા હોઈએ તોજ આપણને માલમ પડે કે આ પ્રકારની અને આટલી સજા એને કરીશું તો એને લાગશે અને ચાનક આવશે. આથી વધારે શિક્ષા કદિપણ કરવી નહિ.

૬ એ સ્વૈચ્છિક હોવી ન જોઈએ, એટલે કોઈ નિયમને અનુસરતી રાખવી.

૭ શિક્ષા કર્યા પછી અમાવ ન રાખવો.

આ નિયમ બહુ સારો છે, અને એના ઉપર શિક્ષાનું સાડ ફળ ઘણું

કરીને આધાર રાખેછે. ત્રીજા નિયમ પ્રમાણે જે મહેતાજી વર્તેતો હશે તેને આ કામ અવગં નહિ પડે. ધણું કરીને શિક્ષા કર્યા પછી તેણે છોકરા સાથે હમેશની પેઠે માયાળુપણેજ વર્તવું. તેના ઉપર અભાવ રાખવો નહિ અને તેને બીજાની સમાનજ ગણવો. તેના જે અવગુણ દીકા હશે તે સુધારે નહી, અને મહેતાજીએ તે સુધારવા પણ નહિ, પરંતુ તે સંખ્યા અભાવ રાખવો નહિ, અને વિશેષે કરીને તો પોતાના સામા જે અપરાધ થયો હોય તેનું પાછળથી કાંઈ પણ મનમાં વેર અથવા ગુસ્સો રાખવો નહિ. યાદ રાખવું કે એ બધા બાળક છે અને તેની આત્મ અલગત મુદ્દા રવી એજ આપણું કામછે.

હાજરી.

આ એક નિશાળ વ્યવસ્થાનો અથવા શિક્ષા પ્રકરણનોજ વિષય છે તેપણ અહિયાં એને જૂદો ગણ્યોછે, કેમકે બીજી વ્યવસ્થા જેટલી મહેતાજીનાજ હાથમાં છે તેટલી આ નથી. છોકરાંની હાજરી તેમના માયાપની સમજ ઉપર પણ આધાર રાખેછે. તે છતાં સારા મહેતાજીની નિશાળમાં હાજરી જ્યાં જાયછે ત્યાં હોયજછે એમાં કાંઈ સંદેહ નથી.

આ વિષય અધ્યાપનની પહેલાં લેવાનું કારણ એછે કે જ્યાં મુઠ્ઠી ભણનારાંઓ બરાબર હાજર રહેતાં નથી ત્યાં મુઠ્ઠી ભણાવનારાની બંધી કળા કળીભૂત થતી, નથી. માટે નિશાળનો બહેનસ્ત હાથમાં લીધા પછી હાજરીની બાબત ઉપર મહેતાજીએ જરૂર લક્ષ આપવું.

હાજરી કે પ્રકારની છે:-હરરોજની હાજરી અને વેળાસર હાજરી. જે છોકરો મહિનામાં ત્રણ દહાડા આવતો નથી, અને જે દરરોજ આવેછે તો હમેશાં ૧૦ કલાક મોડો આવેછે, એ બંને છોકરા ગેરહાજરીના ગુનેહગાર છે.

એ બંને જાતની ગેરહાજરીથી અભ્યાસમાં હરકત પડેછે, એ ચાર દિવસ ગેરહાજરી રહીને જે છોકરો વર્ગમાં આવેછે તેના પાછલા પાઠ પડેછે, એટલુંજ નહિ, પણ સાર પછી જે પાઠ તેને હાજરીના દિવસે શીખવવામાં આવેછે તેપણ તેનાથી પૂરા સમજાઈ શકતા નથી; વળી એ કારણથી તેનામાં મુસ્તી આવેછે અને તેનો એવ વર્ગમાં પાઠ આલતી વખતે બીજાને પણ લાગેછે. વેળાસર હાજર ન થવાનાં પરિણામ એથી

“પણ વર્ગમાં વધારે નહારાં થાયછે. મહેતાજીને કેટલીએક મિનિટ સુધી વખત થયા પછી પણ છોકરાઓ ભેગા થવાની રાહ જોઈને બેસી રહેવું પડેછે. એના કરતાં ખીજું શું શરમ ભરેલું છે? કેટલી દર્શાવ્યાર છોકરા ભેગા થાયછે, અને મહેતાજી પાઠ અલાવવા માંડેછે, પણ તેનાથી પોતાનું કામ સ્વસ્થતાથી થઈ શકતું નથી, તે ભણાવવાના રંગમાં આવવાની તૈયારી ઉપર હોયછે કે એક નવો છોકરો આવીને ઉભો રહેછે અને તેના બાનાં સાંભળવામાં મહેતાજીને લાગવું પડેછે. એમ વારે ઘડીએ તેને થાયછે અને તેનાથી પહેલા કલાકનો પાઠ જે કે ઘણું કરીને સૌથી વધારે અગત્યનો હોયછે તે અવિધિન ઉત્સાહ કદી પણ શીખવી શકાતો નથી. આવું છેક થાય તેના કરતાં મોડા આવનારને પાઠનો લાભ ન આપતાં વર્ગમાં બહાર રાખવા એ બહુ સાફ છે, તે છોકરાને જો આ શિક્ષારૂપ ન લાગતું હોય, તો વર્ગની નીચે જેમ આવે તેમ વગર બોલે બેસાડતાં જવું, અને પછીથી પાઠ થઈ રહ્યા પછી તેઓની તપાસ કરવી એજ સારો રસ્તો છે.

હાજરી બરાબર રાખવાના નિયમ.

૧ નિશાળના કામમાં છોકરાનું મન લાગે એમ કરવું.

આ નિશાળની સઘળી વ્યવસ્થાની કુંચીછે, તે ભણાવવાની ઉત્તમ પદ્ધતિ અને ઉત્સાહ એ બે વિના છોકરાના મનરંજન થવાનાં નહિ. પણ એ વિષે આપણે ઉપર કાંઈ કહ્યુંછે, અને આગળ બહુ કહેવાનુંછે. તેથી તેનો વિસ્તાર અત્રે કરતા નથી.

આરે નિયમમાં આ સૌથી વધારે અગત્યનો છે.

૨. તમારું શીખવવું કિમતી છે એવી છોકરાના માવાપની સ્વાત્રી કરો.

આ નિયમનો એવો અર્થ નથી કે તમે મોટો ડોળ કરીને લોકોને છેતરો, અથવા જ્યાં જાઓ ત્યાં તમારી બડાઈ કરતા ફરો. આ તો હલકા પડવાનોજ એવો ઉપાયછે. કહેવાની મતલબ એ છે કે તમે તમારી નિશાળનો બહોળસ્ત એવી સરસ રીતે રાખો, છોકરાંઓને એવું સાફ ભણાવો, અને તેમને એવી ઉત્તમ કેળવણી આપો કે બધા લોકોની પોતાની મેજેજ ખાત્રી થાય કે તમારી નિશાળમાં પોતાના છોકરા મૂકવામાં બહુ લાભ રહેલો છે. જો એમ તેઓ સમજતા થશે તો તેઓ બનેલાં સુધી પોતાના બાળકને ગેરલાજર નહિજ રાખે.

ધણુંકરીને ઘણા માળાપ શિક્ષકની લાયકી પોતાના છોકરાના કહેવા ઉપરથી અને તેની વર્તણૂક ઉપરથીજ માપેછે; જો તે પોતાના છોકરાને ઘેર હરખથી પોતાના પાઠ કરતો, અને મહેતાજી તથા નિશાળની વારંવાર વાતો કરતો જોયછે, તો તેઓ અનુમાન કરેછે કે શિક્ષક સારોછે, અને આ તેઓનું માપ કાંઈ ખોટું નથી. જો મહેતાજીને છોકરા વખાણતા હોય તો તે બહુધા વખાણવા જોગજ હોયછે. અર્થાત્ આ બીજો નિયમ અમલમાં લાવવા માટે પણ પહેલો નિયમ પ્રથમ પાળવો જરૂરનોછે.

લોકોને ઉપયોગી અથવા પ્રિય હોય એવા વિષય ઉપર આ અર્થે ભણાવતી વખત ખસુસ લક્ષ આપવું એ પણ એક તેમને નિશાળની કિંમત સમજાવવાનો રસ્તો છે, અને તે બંને લાં સુધી મહેતાજીએ કદી ભૂલવો નહિ.

૩ દરેક છોકરાની દરરોજની હાજરીનું પત્રક રાખો.

દરેક નિશાળમાં રજીસ્ટર રાખવુંજ પડેછે એટલે એના જે અનેક લાભછે તે બતાવવાની કાંઈ ઘણી જરૂર નથી. તેમજ તે શી રીતે રાખવું તેના નમુનાઓ તૈયારછે એટલે અહિંયા આપતા નથી. તોપણ આ પ્રસંગે એટલું કહેવું જોઈએ કે મોઢેથી આપણે કાંઈ છોકરાને કે તેના માબાપને કહીએ કે એ આ મહીનામાં આટલા દિવસ ગેરહાજર રહ્યો તેના કરતાં રજીસ્ટર કહાડી તારીએ તારીએ કહી બતાવીએ અને તે મહીનાનો કેટલામો ભાગ થયો તે સમજાવીએ, તો તેમના ઉપર ઘણી અસર થાયછે. હાજરી આપણે એટલી અગત્યની ગણીએ છઈએ કે તેને નોંધી રાખીએ છઈએ એ જોઈનેજ છોકરાને અને તેના માબાપને તેની કિંમત સમજાશે. ધણું તો ગેરહાજરીમાં કાંઈ ગુનોહછે તેજ સમજતાં નથી. તેને માટે રજીસ્ટર બહુજ જરૂરના છે. આપણી રીતભાત ઉપરથી જેટલું રજીસ્ટરને અગત્ય આપીશું તેટલું અગત્ય તેમના મનમાં સમજાશે.

૪. જે છોકરો ગેરહાજર છે તેના માબાપને ચીઠી લખી સ્વર આપવી.

મોઢે કહાવવા કરતાં ચીઠી મોકલવાના ફાયદાએશક વધારેછે, કેમકે તેની અસર બહુ થાયછે. પણ બંન્નાં માબાપ વાંચી શકતા નથી અને ચીઠી જોઈને ભડકે એમ હોય લાં તેમ ન કરવું અને મોઢે કહાવીનેજ સંતોષ

‘પામણું’ પણ માખાપને ગેરહાજરીની ખચર કર્યાવિના કદિ પણ રહેણું નહિ. માખાપથી અજાણ્યા જે ગેરહાજર રહેછે તે તો બેશક બંધન પડશે, અને વારેવારે રાખતાં પણ તેઓ કાંઈક આવકો ખાશે.

હાજરી વેળાસર કરવાના ઉપાય.

૧. મહેતાજીએ પંડે વેળાસર હાજર થવું.

પ્રથમ તો મહેતાજી વેળાસર આવતો નથી, તો છોકરાંને વેળાસર બોલાવવાનું કાંઈ ઝાઝું પ્રયોજન નથી. પાઠમાં મોડા પડે માટે તો છોકરાંને વેળાસર બોલાવવાનો આપણે આગૃહ રાખીએ છંદ્યે, પણ જ્યાં મહેતાજી નથી ત્યાં પાઠ યથાયોગ્ય ચાલી શકવાનાજ નહિ અને તેથી તેમને વેળાસર ન આવવાથી કાંઈ ઝાઝું નુકસાન નથી. બીજું જે પોતે કોઈ કોઈ વખત પણ મોડો આવેછે, તો મોડો આવવાને માટે બાળકોને શિક્ષા કરતાં તેને સ્વભાવિક રીતેજ કેટલો સંકોચ રહેશે, અને તે વાજખી છે. હમેશાં યાદ રાખવું કે “પોથીમાંના રિંગણા” કર્યાથી સફળ બોધ બીજાને કદિ થઈ શકતો નથી, પણ આપણે માત્ર તિરસ્કારને પાત્રજ થઈએ છંદ્યે.

૨ આવવાનો વખત મુકરર કરવો; ને ત્યારપછી જે જરાપણ મોડા આવે તે સઘલાને મોડાજ ગણવા.

આ કામને માટે મહેતાજીને ધડીયાળ કે વખત જાણવાનું સાઈ સાધન જરૂર જોઈએ.

મુકરર કરેલા વખતની પાછળ એક મિનિટની પણ છૂટ આપવી ન જોઈએ, કેમકે એમ કરતાં એ છૂટ એટલી લંબાતી જશે કે તેનો પાર નહિ આવે, અને વેળાસર આવવાની ટેવ બાળકોને કદી નહિ પડે. કેટલાએક મહેતાજી એ કામને સાઈ પાંચ દશ મિનિટની છૂટ મુકરર કરી રાખેછે, પણ એ અમને બિલકુલ પસંદ નથી. એ નિશાળનો વખત એટલો મોડો રાખ્યાનીજ ખચર છે, અને ત્યારે તે વખતેજ નિશાળનો વખત ખુલી રીતે રાખવો એ વધારે સાઈ ગણાય. કેમકે તેમ કરે છોકરાંઓને ગેરહાજરીના અપરાધી ઠરવાની તો ટેવ ન પડે.

પણ નિશાળનો વખત મુકરર કરવા પહેલાં છોકરાંઓને આવવું ક્યારે સુગમ પડશે તેનો વિચાર કરવો જરૂર છે, અને નિશાળનો વખત તે પ્રમાણે રાખવો જોઈએ. આ પ્રમાણે નહિ કર્યું હોય તો આ ચારે નિયમો પ્રમાણે ચાલતા પણ છોકરાં વેળાસર નહિજ આવી શકે. મહેતાજીને પણ

અનુકુળ પડતો તે વખત હોવો જોઈએ ખરો; પણ મહેતાજી કરતાં તે છોકરાં અથવા તેના માઆપની અનુકુળતા ઉપર વધારે લક્ષ આપવું યોગ્ય છે.

૩. પેહેલો પાઠ સૌથી વધારે અગત્યનો અને છોકરાઓ વધારે કિમતી ગણતા હોય એવો રાખવો.

પેહેલે કલાકે છોકરાંનાં મન બહુ તાજાં અને તેથી જે ભણાવીએ તે સહેલથી ભણવાને લાયક હોય છે. એ કારણ પણ પહેલો પાઠ વધારે અગત્યનો રાખવાનું છે. પણ આ ઠેકાણે તેની કિંમત છોકરાંઓ સમજતા હોય, તોજ ધારેલી મતલબ પાર પડે, અને નહિતો ઉઘટા જાણી જોઈને મોડા આવે. માટે આ નિયમને અનુસરવા જતાં અગત્યનો પાઠ ચૂંથાઈ જાય નહિ એ વાતની હમેશાં ફિકર રાખવી. એની મતલબ બાળકોને લલચાવી વહેલાં આવે એમ કરવાની છે, અને જે તેમ ન થઈ શકે અને અધરો પાઠ બધા બરાબર રીતે જાણી ન શકે એમ માલમ પડે, તો તુર્ત એ ધારો દૂર કરવો, અને બીજો વધારે પ્રિય વિષય એ વખતને સારૂ પસંદ કરવો.

જો શિક્ષકના કામ્યા અનુભવને લીધે અથવા બીજા કોઈ પણ કારણથી છોકરાં મોડું આવવાની ટેવ છોડે નહિ તો પ્રથમ અગત્યનો પાઠ રાખ્યાને બદલે તે વખતે કવિતા બોલવા જેવો કે અક્ષર લખવા જેવો કોઈ સહેલો વિષય રાખવો. એવા વિષયમાં મોડા આવનારને ઘણું નુકસાન થતું નથી, અને વર્ગમાં તેમના આવવાથી ગરબડ પણ થોડી થાય છે. તે છતાં યાદ રાખવું કે આ હારી બેસવાનો રસ્તો છે. ચાલેલાં સુધી તો પ્રથમ અધરો પાઠ રાખવો અને વેળાસર બધા હાજર થાય એમ કરવું એજ ઉત્તમ માર્ગ છે.

૪. મોડા આવવાનું કારણ હતું એવી ઘેરથી ચીઠી ન લઈ આવે તેને તે માટે શિક્ષા કર્યા વિના રહેવું નહિ.

માઆપને ચીઠી લખી આપવાનો એટલો કંટાળો હોય છે કે તે ઘણું કરીને છોકરાને સહેજ કામ સારૂ મોડો નહિજ થવા દે, અને તેમ છોકરો પણ ચીઠી વિના જઈશું તો શિક્ષા થશે એમ ધારી પોતાની મેજેજ વખતસર આવવાની ફિકરમાં રહે છે.

વખતે છોકરો હાથેજ ચીઠી લખી લાવે એવો સંભવ છે, પણ મહેતાજીમાં વિચક્ષતા હોય, તો એમ બનવું અઘરું છે.

માળાપ ચીડી લખી ન શકતા હોય, અને તેથી તે જાતે અથવા કોઈની મારફતે આપણને ખબર કરે તો તે કમુલ કરવી એમાં કાંઈ હરકત નથી, પણ ખબર લાવનાર માણસ ભરોસાદાર જોઈએ.

ચીડી છતાં પણ નાંખર કહાડવા જેવી જીજ્ઞાસા શિક્ષા તો તેને મળવીજ જોઈએ. ચીડી નહિ લાવનારને તો આ ઉપરાંત ખસૂસ મોટી શિક્ષા કરવી જોઈએ.

૧. આ ચીઠી આવવા છતાં પણ સજામાંથી છેક તે વર્ગી જવો ન જોઈએ.

નાંખર ખોવાની સજા તો તેને મળવીજ જોઈએ. એતો સજા નથી પણ મોડા આવવાનું અચુક પરિણામ છે એમ સઘળા છોકરાઓને સમજાવવું જોઈએ. ચીડી ન લાવનારને માટે અલગત એથી ભારેજ શિક્ષા રાખવી. એ અપરાધને માટે વર્ગ બહાર કાઢવો અથવા નિશાળના વખત પછી રાખવો એ સજાની સારી રીત છે, વર્ગ બહાર કાઢ્યો હોય ત્યારે તેને કાંઈ પણ કામ કરવા દેવું નહિ, નિશાળના વખત પછી રાખીએ, તો તે રહેછે કે નહિ તે જાણવાની યોગ્ય ગોઠવણ કરવીજ જોઈએ. નહિતો કાયદાને બદલે આખી નિશાળને તુકસાન થશે.

અધ્યાપન ભાગ.

શિક્ષક સંપત્તિ.

વિદ્યાર્થીમાં કેવા શુભ જોઈએ અને ન હોય તો શુદ્ધ શી રીતે આણવા, તે શિક્ષાપ્રકરણમાં કહ્યું. હવે વિદ્યાર્થીસ કરાવવાને સારું શુદ્ધ શું હોવું જોઈએ? શું એનો ધંધો વગર બંડોળનોજ છે? શું એને કાંઈ સંપત્તિની જરૂર નથી? સંપત્તિ વિના જગતમાં કોઈપણ વ્યાપાર ચાલતો નથી. મેહેતાજીને જે સંપત્તિ જરૂરની છે તે રૂપિયા અને મોહોરોના જેવી સાકર અને ખણખણાટ કરતી નથી, પણ એના ઉદ્યોગનો વિષય જે મનુષ્યાત્મા તેના જેવીજ તે અદૃશ્ય, અનુપમ, અને મૂલ્યવિનાની છે.

શિક્ષક પોતાનું કામ સારી રીતે કરી શકે તેને માટે તેને આ પાંચ વાતની જરૂર છે:—૧. શીખવવાના વિષયનું જોઈતું જ્ઞાન. ૨. વાલ્કના મનમાં પેસી જોવાનો શક્તિ. ૩. ઉત્તમ પદ્ધતિનું અનુભવ સિદ્ધ જ્ઞાન. ૪. લક્ષ અકર્ષણ કરવાની કલા. ૫. દરરોજ પોતે પાઠ તૈયાર કરીને આવવું.

વિચાર કરવો વગેરે અભ્યાસનો જે ઉત્તમ વિધિ છે તે વિધિને અનુસરિજી તે કામ કરવું.

વાંચવું મળાવવાના કામમાં ઉપયોગી થઈ શકે એ ઉપર સદા લક્ષ રાખવું. ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે ચતુર મહેતાજી આડી અવળી આખતોના જ્ઞાનને પણ નિશાળમાં ઉપયોગી કરી શકે છે, અને ઉપયોગી ન કરાઈ શકાયું તોપણ મહેતાજીની બુદ્ધિમાં (માત્ર જ્ઞાનમાં નહિ) જેટલો વધારો થાય તે નિશાળના લાભને અર્થેજ છે, એ જે કારણોને લીધે ભણાવવાના કામમાં જે વિષયો ન આવે તે નજ વાંચવાં એમ તો કહી શકાતું નથી, તોપણ વિશેષે કરીને શાળાપયોગી આખતોનાજ અંથ વાંચવાની મહેતાજીને ભલામણ કરવી એ ખોટું નથી, એમ ક્યોથીજ નિશાળમાં જે જ્ઞાન જોઈએ છે તે એનું તાજું રહેશે અને વધશે. છેક આડા વિષયોના અભ્યાસમાં પડ્યાથી તે વિસારે પડે છે, અને વખતે ઉપયોગી વિષયો ઉપર અભાવ પણ ઉત્પન્ન કરે છે. વળી કેવળ સવાર્થી વાંચનથી બાળકના મનમાં પેસી જવાની શક્તિ પણ મહેતાજીની ક્ષણ થાય છે. મહેતાજીના જ્ઞાન બુદ્ધિ અને બાળકના જ્ઞાન બુદ્ધિમાં હમેશાંજ કેટલોએક ફેર તો એવો રહેલો છે કે તેને બાળકની મુસ્કેલીઓ સમજવી અઘરી પડે છે તો જ્યારે તે આડા વિષયમાં જોડો ઉતરી પડે ત્યારે તેનાથી નિશાળીયાની સાથે સમભાવ શી રીતે થઈ શકાય? અને તેમના વિષયો અને તેમની મુસ્કેલીઓ તુચ્છ, ન જવાબ દેવા લાયક, અને કંટાળા, ભરેલી લાગણી; અને એમજ જ્યાં થયું ત્યાં તેનાથી શી રીતે છોકરાઓના મનમાં પેસી કાંઈ પણ અસરકારક રીતે શીખવી શકાય? ભણાવવાના વિષયો તાજા, રસ ભર્યા, અને વિગત ભર્યા મહેતાજીના મનમાં રહેવાની બહુજ જરૂર છે, અને તેથી એમ થાય એવી રીતનુંજ વાંચન મહેતાજીએ ખાતરી વખતમાં બહુધા તો રાખવું જોઈએ.

બાલકના મનમાં પેસી જવાની શક્તિ.—ઘણા શિક્ષકો, જ્ઞાતકો મહેનત કરવા છતાં પોતાના કામમાં બરાબર ફોટો પામતા નથી, તેનું કારણ આશક્તિની ખામી છે. આશક્તિથી શિક્ષકને મહા અમત્કારિક બળ પ્રાપ્ત થાય છે, અને અધ્યાપન કર્મ તેને એક સરળ અને આનંદનું સ્થાન થઈ પડે છે.

આ શક્તિ સ્વભાવિક રીતેજ કેટલાકમાં ઓછી અને કેટલાકમાં

મેળવી શકે એમાં કાંઈ શક નથી. એ શક્તિ શિક્ષકમાં આ ચાર વસ્તુ ફેટલી છે તેના ઉપર આધાર રાખેછે:—૧. પોતાની બાલ્યાવસ્થાનું રસ-
મર્ચું સ્મરણ. ૨. બાલક માત્ર ઉપર સ્વાભાવિક પ્રીતિ. ૩. તર્ક
શક્તિ. ૪ પોતાના કામનો ઉત્સાહ. એમાંની ત્રણ બાબતોતો સ્વભા-
વિક છે, અને તેથી તે ઉપર શિક્ષકની સત્તા ધણી ચાલતી નથી એ કયુલ
કરીએ છઈએ. પણ ઉત્સાહ રાખવો તો એના હાથમાં છે, અને તેવડે
પોતાના કામ બેટલું તો તે બાળકના મનમાં નિશ્ચય પેસી શકશે.

નીચેના નવ નિયમો પ્રમાણે બે શિક્ષક ઉત્સાહથી વર્તે, તો થોડા વ-
ખતમાં તે આ શક્તિ ધણે દરબે મેળવી શકે એમ અમે માનીએ છઈએ:
૧. બાલ્યાવસ્થા ઉપર પ્રીતિ રાખવી. ૨. બાલકોનો સહવાસ વ-
ધારવો, અને તેના સ્વભાવનો સર્વત્ર અભ્યાસ કરવો. ૩. પો-
તાની બુદ્ધિને નીચી નમાવી બાલબુદ્ધિને પ્રયત્નવડે અડાડવી.
૪. નિશાલમાં પ્રતિક્ષણે ચિંતા રાખવી કે હું સમજાવું છું તે
બાલકો સમજશે કે નહિ. ૫. સમજાવતી વેળા અને સમજાવ્યા
પછી તે સમજેછે કે નહિ તેની તપાસ કર્યાજ કરવી. ૬ નહિ
સમજ્યો એમ કહેનારને કદિ પણ ઠપકાની શિક્ષા કરવી ન
હિ, પણ તે કહેવાનું સર્વેને ઉત્તેજન આપવું. ૭ નહિ સમજ્યા
તેનું કારણ શું તે પોતે વિચારવું અને શોધિ કાઢવું. ૮. શીરીતે
શીખવું તો બાલકના મનમાં સહેલથી ઝતરે એ વાતનું અહોનિશ
ચિંતન કર્યા કરવું, અને જે રીત સુઝે તેને પ્રયોગ કરી કસી
જોવી. ૯. શિક્ષકભાઈઓ સાથે આ વિષયની ચર્ચા કરવી.

ફરીથી અમે કહીએ છઈએ કે સઘળી શિક્ષણ કળાનો આ શક્તિ
ભાગ છે. એ શક્તિવિના સારામાં સારી અધ્યાપન પદ્ધતિ મહદાના બેવી
નિષ્પ્રયોગી અને વેઈ રૂપ છે. શિક્ષા પ્રકરણમાં આ શક્તિ ફેટલી ઉપયોગી
છે તે તે ઠેકાણે સૂચવ્યું છે. કેળવણી અને વિશેષે કરીને નીતિની કેળવણી,
શિક્ષકમાં આ શક્તિવિના બિલકુલ આપીજ શકાતી નથી. માટે, જે મહે-
તાબતે પોતાના કામમાં કાંઈ પણ યશ મેળવવાની ઈચ્છા હોય તેણે બાળ-

કના મનમાં પેસીને જોવાની શક્તિ મેળવવા તર્ફ તન મનથી અહોરાત્ર મંજા રહેવું જોઈએ.

શિક્ષા પદ્ધતિનું અનુભવ સિદ્ધ જ્ઞાન—શીખવવાની પદ્ધતિઓ કઈ કઈ છે અને કયે અવસરે કઈ વાપરવી જોઈએ એ પદ્ધતિ પ્રકરણમાં વિસ્તારથી કહેવામાં આવશે. આ ટૂંકાણે એટલું જ કહીએ છીએ શીખવવાની બેજ રીતિ છે:—૧ સંયોગી કરણ, અથવા, સૂચક રીતિ; અને પ્રથમકરણ રીતિ, અથવા વ્યાખ્યાન રીતિ. એ પ્રત્યેક પદ્ધતિ વાપરવાની ૩ શૈલી છે:—૧ પ્રશ્નોત્તર શૈલી, ૨ભાષણ શૈલી, ૩.અને પ્રદર્શન શૈલી વળી સમૂહશિક્ષણાવિચાર અને પ્રથક્શિક્ષણાવિચાર એ બે પણ પદ્ધતિમાં મોટા વિચારછે, અને તે પ્રત્યેકના પેટામાં ઘણા વિચાર આવી જાયછે.

આ સ્થળે વિશેષ કહેવાનું એછે કે કોઈ પણ મહેતાજીનું કામ કરવા નીકળે તે પહેલાં તેણે શિક્ષા પદ્ધતિનું જ્ઞાન અવશ્ય મેળવવું જોઈએ, અને એ જ્ઞાન માત્ર પુસ્તક પ્રાપ્તજં નહિ પણ અનુભવ સિદ્ધ હોવું જોઈએ. મતલબ એ કે તે “ટ્રેન” થવો જ જોઈએ, એટલે શિક્ષણ શાસ્ત્રમાં બણ્યો ને ગણ્યો બંને હોવો જોઈએ મોટા વિદ્વાન કરતાં એવો મહેતાજી સામાન્ય વિદ્યાવાળો છતાં જે કામ ઉપર નીમાયોછે તે કામ વધારે સાફ કરી શકેછે.

૪. લક્ષ આકર્ષણ કરવાની કળા.—બધી વાત સમજવાનું આદિકારણ લક્ષછે, અને ઘણું કરીને જૂદા જૂદા માણસની સમજમાં ફેર માલમ પડેછે તે સમજવાની શક્તિમાં ફેર હોવાને લીધે નહિ, પણ જૂદા જૂદા માણસ એક વાત ઉપર વતું ઓછું લક્ષ આપેછે તેને લીધેછે. સંપૂર્ણ લક્ષ આપતાં એકાદી વાત ન સમજી શકે એવા થોડાજ હોયછે. તેમજ સ્મરણ શક્તિનું પણ મૂળ કારણ લક્ષજ છે. જે વાત ઉપર આપણું ચિત્ત વધારે લાગેછે તે વાત વધારે યાદ રહેછે. માટે બુદ્ધિની ઝેળવણીને અર્થે કે માત્ર અધ્યાપનને અર્થે લક્ષ આપવાની ટેવ બહુ કામનીછે.

બાળકો લક્ષ આપે તેને માટે મહેતાજીને નીચેના નિયમો બહુ ઉપયોગી માલમ પડશે. ૧ વર્ગનું સ્થલ બાલકોની ઈન્દ્રિયોને બહાર આકર્ષે 'અને ન જોઈએ એ કારણને લીધે ભર બહારમાં નિશાળ હોય

તે સારી નહિ. તેમજ એક વર્ગની ચર્ચા બીજા વર્ગમાં જોઈ શકાય એ જોડવણી ઠીક નથી. વર્ગમાં તમાસો કરવા જેવા પદાર્થો રાખવા નહિ એ પણ આજ પેટામાં કહી શકાય, અને એજ કારણથી પ્રદર્શનની વસ્તુઓ પણ પ્રસંગ ગયો કે બાળકોની નજર આગળથી દૂર કરવી જોઈએ. તેમજ મહેતાજીના ૩૫ કે વેષમાં એવી વિચિત્રતા હોવી ન જોઈએ કે બાળકનું ચિત્ત પાઠ તરફ આકર્ષણ પામ્યાને બદલે તે તે તર્ફ જ લાગી રહે.—

૨. શિક્ષકની આંખ સઘળા ઉપર ફરતી રહેવી જોઈએ. આ કામને માટે પગથાર (ગ્યાલરીની) બેઠક નિશાળમાં બહુ કામની છે. એ જોડવણીથી શિક્ષકની નજર હેઠે સઘળા છોકરા આવી જાય છે. પણ સઘળા પાઠમાં એ બેઠક કામમાં લઈ શકાતી નથી, અને તેથી ચારે તર્ફ ફરતી નજર રાખતાં મહેતાજીએ શીખવું જોઈએ. કાઈ એમ કરવાને કાકદ્વિની ઉપમાં આપે છે, એ ઉપમાં અગર જો હસવા જેવી તુચ્છ છે, તોપણ આપણે જે સમજાવવું છે તેનો સાદૃશ વિચાર આપવાને સંપૂર્ણ શક્તિમાન છે.

૩. શિક્ષકનું લક્ષ વર્ગના કામમાં સંપૂર્ણ હોવું એજ પ્રથમ તો અવશ્યનું છે. શિક્ષકોને જો પોતાના કામમાં રસ લાગતો નથી, તો બાળકોને લાગશે એવી આશા જ ન રાખવી. તેમજ લક્ષી માણસના બોલવા ઉપર સ્વાભાવિક રીતે જ સાંભળનારનું લક્ષ જઘને ચોંટે છે.

૪. બાલકની જેમ વધારે ઈન્દ્રિયો પાઠમાં રોકાય તેમ સારું. કાનની સાથે આંખનો હમેશાં ઉપયોગ કરવો. પાઠમાં રસ લાગવાનું મોટું કારણ કાળું પાઠીયું છે. એનો જેને બરાબર ઉપયોગ કરતાં આવડ્યો તેને અર્ધી તો અધ્યાપન કળા આવડી જ એમ સમજવું. સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠમાં એ બેથી વધારે ઈન્દ્રિયો કામે લગાડી શકાય છે. ૫. પાઠ એવી રીતે આપવો જોઈએ કે બાલકનું આંખું મન કામે લાગે. એ નિયમમાં બે વાત આ છે. એક તો માણસના મનમાં વિવિધ પ્રકારની શક્તિઓ રહેલી છે તે સઘળીઓ બાળકોને વાપરવી પડે એમ થવું જોઈએ. સ્મરણ શક્તિ, કારણ શક્તિ, કલ્પના શક્તિ વગેરે સઘળી શક્તિઓને ઓછું વતું પણ બધા પાઠમાં કામ મળવું જોઈએ. નહિ તો જે શક્તિ નક્કરી બેસી રહેશે, તે બીજા કામમાં પોતાની મેજે લાગશે, અને તેથી વર્ગમાં તે બાળકથી સંપૂર્ણ લક્ષ નહિ અર્પાય. બીજી વાત એ છે કે એ દરેક

“પ્રથમ ઘેર પાઠ વાંચી જવો, અને પાઠમાં શું શું શીખવવા જોગ છે તે તારવી કહાડવું પછી તે તારવી કહાડેલું છોકરાઓને શી રી તે શીખવીશતો ગ્રહણ કરી શકશે તેનો વિચાર પોતાના વર્ગની શક્તિ તરફ જોઈને કરવો. ત્રીજું તે વિષય શીખવતી વેળા સરઘ અને રસિક કરવાને કેવાં ઉદાહરણ દૃષ્ટાંત વગેરેની જરૂર છે તેની અગાઉથી યોજના કરી મુકવી. આ રીતે પાઠ તૈયાર કરવો પ્રથમ તો કપરો લાગશે, પણ ઘણા માહાવરાથી એ પાંચ મિનિટમાં કરવાને શક્તિમાન થશે.

“નોટ” કહાડવાનો વિષય બહુ લાંબો છે, અને તેનું જૂદું પ્રકરણ જ કરી શકાય. એ બાબત “કથિત પાઠ”માં કાંઈક વિસ્તાર છે. આ પ્રસંગે તો એટલું જ કહેવું બસ છે કે “નોટ” સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠની જ કહાડવાની છે. એમ ન સમજશો. જે પાઠ નિશાળમાં શીખવવાના છે તે સઘળાની અવસ્યે કહાડવી જોઈએ “નોટ” કહાડી નથી ત્યાં સુધી મહેતાજીએ તે પાઠ તૈયાર કર્યો જ નથી એમ જાણવું. મહેતાજીએ આસિફ્ટેટ “નોટ” કહાડી લાવે છે કે નહિ તે ઉપર નજર રાખવી જોઈએ. એ આખા દહાડાના કામનો નુકસા છે. એ વડે શું કરવું અને કેમ કરવું તે શિક્ષકને ટપ સૂઝે છે, અને પોતાનું કામ સારી રીતે અને થોડા વખતમાં કરી શકે છે. પોતાનો પાઠ તૈયાર કર્યા વિના નિશાળમાં આવવું એ જેમ છોકરાઓને માટે નહાઈ અને શરમ ભરેલું ગણાય છે તેમ મહેતાજીને માટે પણ છે. હું કહું છું કે એનો અપરાધ નિશાળીયા કરતાં પણ વધારે છે. એક કામ કરવાને બંધાવું અને પછી તે કરવાની સઘળી યોગ્યતા પોતે મેળવવાની મહેનત ન કરવી એ ખરે ખરું વિશ્વાસઘાતનું અને લુણ હરામીનું જ કામ છે—ખરો, શિક્ષક સંપત્તિઓ પ્રાપ્ત કર્યા વિના નિશાળમાં શિક્ષક થઈને પણ મૂકવો એના સમાન બીજી દગાઈ નથી. એ માણસ જગતનો અને ઈશ્વરનો ચોર થાય છે. અને માણસોની ઉમરમાં અમૂલ્ય કેળવણીનો સમય જે બાળાપણુ તે પેલા અભાગીયા બાળકોનો લણસાડી તેમનો તથા દેશનો તે મોટો શત્રુ ઠરે છે.

સિક્ષણની પ્રથક પદ્ધતિ.

અમે પહેલાં શિક્ષણ શાસ્ત્ર વિષે ધણું લખી ચુક્યા છઈએ, થોડાંક વર્ષ ઉપર ફાઉન્ડર કૃત શિક્ષા પદ્ધતિનો તમામ સાર સરળ તથા સૈથી સમજાય એવી ભાષામાં આપ્યો હતો. ત્યાર પછી વાંચનાદિ વિષયો કેમ શીખવવા તે વિસ્તારથી બતાવી ગયા છઈએ. તે છતાં શિક્ષણનો વિષય ખૂટે એમ નથી. એમાં ધણું ધણું કહેવાનું તથા બણાવવાનું છે. એ શાસ્ત્રનો વિષય એવો અગત્યનો છે કે તે ઉપર બણાવવાનો ધંધો કરનારાઓએ તો ખસુસ ધ્યાન હમેશાંજ આપવું નોંધવું. અને તેમાં જેટલી આગસ રાખેછે તે પ્રમાણમાંજ તેના પરિશ્રમનું ફળ ઓછું થાય છે.

ફાઉન્ડરનો સાર આપતી વેળા તેમાં “શિક્ષણ વિચાર” ન હોવાથી તે બાબત અમારી તર્ફથી દશ્યાર લીટી લખીનેજ સંતોષ પામ્યા હતા, પણ હાલ તે વિષે કાંઈ વિસ્તારથી બોલવા માગીએ છઈએ. ત્યાં અમે કહ્યું છે કે “શિક્ષણવિચાર” ના બે મુખ્ય પ્રકાર છે:—પ્રથક શિક્ષણ વિચાર, અને સમૂહ શિક્ષણ વિચાર. એકજ છોકરાને એકજ વખતે જે બણાવવું પૂછવું વગેરે તેને પ્રથક શિક્ષણ કહેછે, ઘેરની કેળવણીમાં તો અલબત્ત પ્રથક શિક્ષણ શિવાય બીજા વિચારજ રહેલો નથી. તોપણ ઘેરની કેળવણી એજ કાંઈ પ્રથક શિક્ષણ નથી. નિશાળમાં પણ તે હોઈ શકેછે, અને તેનાજ લાભા—લાભનું તોલન કરવા અમે આજ ધારીએ છઈએ. અત્રે એનું લાંબુ નામ છોડીને અમે માત્ર એને પ્રથક પદ્ધતિજ કહીશું.

પ્રથક પદ્ધતિનું સ્વરૂપ તે નિશાળમાં વપરાતી હોય ત્યારે આ પ્રમાણે છે. એવી નિશાળ ચોરડાખંધી નહિ, પણ એક પુષ્કળ લાંબી પહોળી શાળાજ હોય છે, અને હોવી પણ તેમજ નોંધવું. એવી શાળામાં એક જાગે સ્થાને મહેતાજીની બેઠક રાખેલી હોય છે, અને ત્યાં બેસી તે તમામ છોકરાઓ ઉપર દેખરેખ રાખતો પોતાનું કામ કર્યો જાય છે. છોકરા તે દહાડાને માટે ફરમાવેલા પાઠ તૈયાર કરવામાં તથા ગોખવામાં, લખવામાં, હિસાબ ગણવા વગેરેમાં, પોત પોતાની મેળે રોકાયેલા હોય છે, અને પોતાને જ્યાં મુસ્કેલી લાગે છે ત્યાં મહેતાજીને આવી પૂછતા જાય છે. મહેતાજી છોકરાઓએ લખી આણેલું બેઠો બેઠો તપાસે છે, અને જેની સ્વેટ કે ચોપડી તપાસાતી હોય તેને તે વેળા બોલાવી તેની તે ભૂલચૂક

દેખાડે છે. વાંચવાને માટે, પણ તે વારાફરતી એક છોકરાને બોલાવી તેને શીખવે છે તથા શીખેલું તપાસી જોય છે. એ વખતે બીજા બધા છોકરાઓ તો પોતપોતાના જ અભ્યાસમાં લાગેલા હોય છે.

મેહેતાજીને ઘણું કરીને કોષપણ આસિસ્ટન્ટ હોતો નથી. છોકરા વધી પડે છે, ત્યારે તપાસવાના અને શીખવવાના કામમાં પણ બીજા છોકરાની મદદ લે, તોપણ તે અમુક હદમાં જ. તેમાં વર્ગ નોંખા પાડી આપી તે તમામ કોષને પણ સ્વાધિન કરી દેતો નથી, કેમકે છોકરાના વર્ગ ન પાડતાં તેમને તેમની શક્તિ પ્રમાણે એક એકથી છૂટા શીખવવા એજ આ પદ્ધતિનું ખાસ લક્ષણ છે. નિશાળના બધા છોકરાનો ખરો શિક્ષક હજી તેજ છે. બધા શું ભણે છે અને તેમાં કેમ ચાલે છે તેની એને બરાબર ખબર હોય છે, અને દરેક છોકરાના અભ્યાસ ઉપર દેખરેખ રાખનાર તેમ દોર-વનાર તથા તે સુકરર કરનાર તેજ છે. જ્યારે એક માણસથી પહેાંચી ન શકાય ત્યારે તે બીજા માણસને પોતાની મદદમાં રાખી લે છે, અને તે બંને જણ નિશાળનું કામ પોતપોતામાં વહેંચી લે છે. બંને જણ મહેતાજી કહેવાય છે, અને બંનેનો અધિકાર તથા આવડત લગભગ સરખાં જ હોય છે. આ પ્રમાણે માણસ વધે છે, તોપણ નિશાળ ચલાવવાની રીત પૂર્વવત જ ચાલી જાય છે. વર્ગ પાડી કામ વહેંચી લેતા નથી, પણ સમગ્ર કામની જ માંહે માંહે વહેંચણી કરી લે છે.

પ્રથમ પદ્ધતિનું આ સ્વરૂપ જોતાં વાંચનારને લાગશે કે આતો આપણી અસલી ગામડી નિશાળોનું જ વર્ણન થયું. હા, તેમજ છે, આપણા દેશમાં ઇંગ્લેન્ડ સરકારે નિશાળો કાઢી, તે પહેલા સઘળે કેકાણે ભણાવવાની આપણામાં પ્રથમ પદ્ધતિ જ હતી. શાસ્ત્રીઓની શાળામાં કે મહેતાજીની એકડીયા નિશાળમાં સઘળેજ ભણુતર એ રીતે ચાલતું હતું.

પણ એ પ્રમાણે એ રીત અસલ આપણા દેશમાં જ ચાલતી હતી એમ સમજી શકાતું નહિ. લગભગ ૧૮ મો સેકડો પૂરો થયો ત્યાં સુધી આખા યુરોપખંડમાં શાળા કે નિશાળ ચલાવવાની એજ રીત હતી, અને હજી પણ ફાઈ ફાઈ કેકાણે ખૂણેખોચરે ત્યાં રહી ગઈ હશે. તેમજ એ રીત કાંઈ સર્વ પ્રકારે નિર્દોષ જોગ નથી. એના ગેરફાયદા તેમજ ફાયદા પણ છે.

પ્રથમ પદ્ધતિના ફાયદા. ૧. એક વખતે એક જ છોકરાને આ પદ્ધતિમાં ભણાવવાનું હોવાથી, તેની ખાસ શક્તિ અને આવડતને અનુસરતી

રીતેજ સમજાવી આપી શકાય, છોકરાએ સંપૂર્ણ લક્ષ આપવું પડે, અને તેને ન સમજાય, તો તેનો ખુલાસો તત્કાળ જોઈએ તેટલો અને જોઈએ તેવી રીતે માગી લેવાનું તેને બની શકે.

૨. પ્રત્યેક છોકરાએ પાઠ પૂરેપૂરો કર્યો છે કે નહિ તે તપાસી શકાય (વર્ગપદ્ધતિમાં તો પાંચ દશ લીટીજ તપાસી શકાય છે,) અને તે જોટલો કાચો રહ્યો હોય તે પ્રમાણમાંજ ગોખી લાવવા, લખી લાવવા, વગેરેની શિક્ષા કહી શકાય.

૩. વર્ગના નખળા છોકરાની ખાતર સારા છોકરાને હાથ રોકી રાખવા પડે છે, તેમ ન કરતાં જે જેમ બણી શકે તેમ તેને આગળ ચલાવ્યા જવાય. તેમજ કાચા છોકરાને એક પાઠ પણ તેની શક્તિ ઉપરાંત આગળ દોડાવવાની જરૂર રહે નહિ.

છોકરો દરરોજ કેટલી મહેનત કરી લાવ્યો છે તે આ પદ્ધતિથી ખરાબર જાણી શકાય છે. એટલુંજ નહિ, પણ પ્રત્યેક છોકરાની શક્તિ કેટલી તથા કેવા પ્રકારની છે, એનો સ્વભાવ કેવો છે, અને કેવી રીતે સુધરી શકે વગેરે બાબતો પ્રથમ શિક્ષણમાં જોટલી જાણી શકાય તેટલી કદીપણ વર્ગ શિક્ષણથી બની શકે નહિ.

૪. મહેતાશ્રીની નજરહેઠે પાઠ તૈયાર કરવાની જરૂર પડવાથી તેને પોતાની મેળે અભ્યાસ કરવાની દેવ પડે છે (જે પાઠશાળામાં અને પછીથી ખાનગી અભ્યાસની વેળાએ અવશ્યકજ છે), તથા નાનપણથી આપખળે વર્તવાનો, ઉદ્યોગનો, ખંતનો, અને મુશ્કેલીથી નહિ હઠીજવા વગેરેના અમૂલ્ય ગુણો તેનામાં કેળવાઈને આવે છે.

૫. આપખળે વગેરે સદ્ગુણો જે સંસારમાં પરમ ઉપયોગી તથા કેળવણીના ખરેખરા તથા મુખ્ય ઉદ્દેશ છે, તે પ્રથમ પદ્ધતિથી સારી રીતે ખીલી શકે એટલુંજ નહિ, પણ નિશાળમાં ધણો વખત છોકરાને પોતાના પાઠ તૈયાર કરવાનો વખત મળવાથી, તેને ઘેર જઈ થોડુંજ કામ કરવાનું રહે, અને તેમ ચલાથી તેને રમવા ફૂંદવાનો તથા લોકોમાં હાથેફરી દુનિયાનું જ્ઞાન મેળવવાનો પણ ધણો વખત મળે. હાથ જે વિદ્યાભ્યાસથી શરીરક્ષીણ થઈ જવાની તથા વેદીયા નીવડવાની ફરીયાદ ઉઠે છે તે પ્રથમ પદ્ધતિ હોય તો ઉઠે નહિ.

આ પ્રમાણે એ પદ્ધતિના લાભ છે, પણ ગેરફાયદા એટલાજ અથવા એથી પણ વધારે છે.

પ્રથમ પદ્ધતિના ગેરફાયદા. ૧. નિશાળમાં છોકરા થોડા હોય, ત્યાં સુધીજ એ પદ્ધતિથી ફાયદો થઈ શકે. જેમ છોકરા વધારે, તેમ નિશાળ નહારી, કેમકે મહેતાજીથી કોઈના પણ અભ્યાસ ઉપર પૂરતું લક્ષ આપી શકાય નહિ, અને એમ થાય એટલે આપણે જે ફાયદા ગણાવ્યા તે બધાજ ગેરફાયદા રૂપ થઈ પડે. છોકરાની સંખ્યા ૪૦ કે ઘણું તો ૫૦ ઉપરાંત વધી કે એક મહેતાજીથી પૂરા પડી શકાય નહિ. હવે તો મદદમાં બીજા મહેતાજી રાખવોજ જોઈએ, પણ આ ખર્ચ સંબંધી હરકત વર્ગપદ્ધતિવાળી નિશાળને પણ કેટલેક દરજ્જે તો નડે છે ખરી.

૨. મહેતાજીની શક્તિ, બુદ્ધિ, તથા વખતનો ઘણો ભાગ એવા કામમાં જાય છે, કે જે હલકો માણસ કે છોકરો પણ કરી શકે. એ કામ વળી એવું કંટાળા ભરેલું થઈ પડે કે મહેતાજીને તે કરવાનું મન થાય નહિ, અને તેથી થોડાજ ખરી દયાનતદારીથી કરે. વારંવાર એકની એકજ ભૂલ સુંધારવી પડે. અને એકની એક વાતનીજ સમજાતી આપવી પડે. એવી માથાફાડમાં બીજા હેરાનગતી પણ ઘણી. એક છોકરો કંઈ શબ્દનો અર્થ પૂછવા આવે, તો એક અક્ષર બતાવવા આવે; એક પિશાબપાણીની રજા માગવા આવે, તો એક હિસાબ બતાવવા આવે કે સમજવા આવે; વગેરે પળેપળ પોતાનું કામ કરવામાં મહેતાજીને અનેક હરકતો વેઠવી પડે.

૩. મહેતાજીનું ચિત્ત એક છોકરાની ઉપરજ લાગેલું, અને બાકીના તમામ છોકરાને છૂટા રાખેલા, એટલે પૂરતી દેખરેખ કાંઈ પણ રાખી શકાય નહિ, અને તેઓ ભણવાને બદલે તોફાન ને શોર બકારજ કર્યા કરે. એમ થવાથી બાળકોનો વખત નકામો જાય એટલુંજ નહિ, પણ તેઓ આજસુ, તોફાની, તથા મારામારી કે ગાળાગાળી કરવાનીજ કેળવણી પામે.

૪. આ શોરબકાર ને તોફાન અટકાવવાને માટે ભય શિવાય બીજા કાંઈપણ ઉપાય એ મહેતાજીના હાથમાં રહેતો નથી, અને તેથી કૂર શરીર શિક્ષા એજ પ્રથમ પદ્ધતિની નિશાળોનું ખાસ ચિન્હ સઘળે ઠેકાણે માલમ પડે છે.

૫. જો સારો બદ્દામત રહી શક્યો, તો કાંઈ પણ ફેરફાર શિવાય એકને એક ઠેકાણે આજો વખત બેસી રહેવું એ છોકરાઓને, ઘણુંજ અણગમત ભરેલું લાગે છે. અને તેમના શરીર તથા મનને બહુજ નુકસાન પહોંચે છે.

૬. દેખાદેખી, સરસાસરસી, અને સમૂહસમભાવના જે અમૂલ્ય લાભ તેતો આવી નિશાળમાં મળવા સ્વભાવિકપણેજ અશક્ય છે. વર્ગના જેવું બુદ્ધિચાંચલ્ય કદીપણ પ્રયત્નશિક્ષણમાં ઉશ્કેરાઈ શકે નહિ.

બધું જ્ઞેતાં આ પદ્ધતિ એકલી તો પાઠશાળા શિવાય કોઈપણ ઠેકાણે લાયક નથી, અને ત્યાં પણ થોડા વિદ્યાર્થી હોય તોજ. બીજી પદ્ધતિ સાથે કેમ અને કેટલી એને બેળા દીધી હોય, તો તે ફાયદા ભરેલી નિવડે અને તે પદ્ધતિઓના ખાસ અલાભને દૂર કરે, એ ધણી સૂક્ષ્મ વાત છે, અને બનશે તો બીજી પદ્ધતિઓને એ પ્રમાણેજ વર્ણવ્યા પછી કોઈ વખત તે ઉપર અમે અમારા વિચાર આપીશું.



પરસ્પર શિક્ષણ પદ્ધતિ.

પાછળ કહ્યું તે પ્રમાણે મૂળતો યૂરોપમાં પણ આપણા દેશની પેઠેજ પ્રયત્ન શિક્ષણની પદ્ધતિ ચાલતી હતી. એને મૂળ પદ્ધતિ કહીએ તોપણ આણે, કેમકે પ્રથમ માણસ છોકરાઓને બેળા કરી શીખવવા માંડે ત્યારે જેમ એક છોકરાને પહેલાં શીખવતા હતા તે રીતેજ બધાને છૂટું છૂટું શીખવવાનો રસ્તો સૂઝવો એ સ્વાભાવિક છે. જ્યારે એક મહેતાજીથી પૂરા પડી ન શકાય એટલા નિશાળીયા થઈ જાય, ત્યારે તેને કાંઈ બીજી જુકિત-ઓ શોધવાની જરૂર પડે. એ જુકિતઓમાં પહેલી સૌએ એવી એજ છે, કે નિશાળીઓને એક બીજાને શીખવવાના કામમાં લગાડવા, અને એ પ્રમાણે તો દરેક દેશમાં નિશાળો નીકળી હશે, ત્યારથીજ છોકરાની મદદ લેવાતી આવેછે. એ કાંઈ પદ્ધતિ ફેર થયો એમ કહી શકાય નહિ, કેમકે એમાં દરેક છોકરાનું શિક્ષણ તો હજી પ્રયત્નજ છે. બધાના પાઠ લેવા આપવા એ મહેતાજીથી ન બની શકવાથી તે કામનો કેટલોક ભાગ વડા નિશાળી-યાને સોંપવામાં આવેછે, તોપણ દરેક છોકરાને પાઠ આપવો, લેવો તે છૂટોજ એ જે પ્રયત્ન પદ્ધતિનું ખાસ લક્ષણ તે હજી કાયમજ છે.

જ્યારે નિશાળીયાઓના વર્ગ બાંધી તે બધાને એકજ પાઠ લેવો આપવો, રાખ્યો હોય, ત્યારે તે સમૂહશિક્ષણ કહેવાય છે અને જ્યારે એવું સમૂહશિક્ષણ નિશાળીયાઓની મારફતે લેવામાં આવે, ત્યારે તે પરસ્પર શિક્ષણ અથવા માનિટોરિયલ પદ્ધતિ કહેવાય છે. આપણી તર

પદ્ધતિ પહેલ વહેલી સરકારી નિશાળોની સાથે આવી, અને તેને ઇંગ્લાંડમાં નીકળ્યાને પણ તે વેળા આવીશોક વર્ષેજ બહુ તો યયાં હશે.

દાકતર બેલ નામનો એક પાદરી હિંદુસ્તાનમાં આવી ગયો હતો, અને ત્યાં તેણે મદ્રાસમાં પહેલ વહેલી એ પદ્ધતિ કાઢી. એણે ઇંગ્લાંડમાં જઈ એ વિષે ૧૭૯૭ માં એક પુસ્તક પ્રગટ કર્યું, અને બીજે વર્ષે તે ઢપની એક ત્યાં નિશાળ કાઢી. એનું જોધને પણ તેમાં કેટલોએક ફરફાર કરી લાંકેસ્ટર નામના એક ચંચળ, ઉત્સાહી, અને વગવાળા પુરૂષે બીજી નિશાળ કાઢી. તે તરફ ધણા લોકનું ધ્યાન ખેંચાયું, ત્રીજા જર્જ રાજા સુધી એની ખ્યાતિ પહોંચી, અને તેણે એને મુલાકાત આપી એની પદ્ધતિ વખાણી. થોડા વખતમાં આ બે પદ્ધતિકારોની વચ્ચે ઝગડો ઉઠ્યો, અને બંનેએ પોતપોતાની રીત ઉત્તમ છે એમ સાબીત કરવા બહુ પ્રયત્ન કર્યો. આથી આ પદ્ધતિ બહુજ ચર્ચાઈ, બધા લોકનું ધ્યાન તે તરફ ગયું, અને કોઈએ આ રૂપે તો કોઈએ પેલે રૂપે તે પસંદ કરી. ઇંગ્લાંડમાં ઠેકાણે ઠેકાણે પરસ્પર પદ્ધતિની નિશાળો નીકળી. આ પોકાર યૂરોપ સુધી જઈ પહોંચ્યો, અને ત્યાં પણ ધણાખરા દેશે નિશાળોમાં એ પદ્ધતિજ દાખલ કરી.

પરસ્પર પદ્ધતિનું સ્વરૂપ પહેલું તો એજ કે નિશાળીઆઓના વર્ગ બાંધી તે દરેક વર્ગને તેમાંનાજ હોશીયાર છોકરા કે ઉપલા વર્ગવાળા પાસે શીખવાવવું. બહુવાનાર છોકરાને માનિટર કહેછે. તેઓ વારંવાર બદલાય, અને દરરોજ થોડો વખત પોતે બહુવામાં અને થોડો વખત બીજાને બહુવામાં કાઢે. દાકતર બેલ બહુવાવાના કામને માટે અને બદોબસ્ત રાખવાને માટે વર્ગદીક જૂદા જૂદા માનિટર માકલતો. લાંકેસ્ટર બંને કામ એકનેજ સોંપતો, પણ તે દશ કરતાં કેદી પણ એક વર્ગમાં વધારે છોકરા રાખતો નહી. દાકતર બેલની રીતે વર્ગમાં ૩૦-૩૫ છોકરા રહેતા, અને તેથી થોડા માનિટરનો ખર્ચ પડતો, થોડાનો ખર્ચ હોવાથી તે જોધએ તેવા યોગ્ય મળી શકતા, અને વર્ગમાં વધારે ચંચળતા આવતી; પણ એટલા બધા છોકરાને કુળજમાં રાખવા એ એક બાળશિક્ષકથી બની શકે નહિ. અને તેથીજ એ બદોબસ્તના શિક્ષક બીજા રાખતો. લાંકેસ્ટરની રીતમાં વર્ગ દશ સુધીનાજ રાખવાથી એક છોકરો તેને ખરાખર સમાલી તથા શીખવી શકતો, અને તે ઉપરાંત બીજો ફાયદો પણ હતો વર્ગ મોટો બહોય તો નરમગરમ છોકરાને ભેગા કર્યા વિના છૂટકો થતો નથી. ૧૦ ના વર્ગમાં તો ચુંટેલા દમોદમીયાજ સાન બુદ્ધિના છોકરા દાખલ કરી શકાય, અને

તેથી કોઇને કોઇની ખાતર દોડવું કે પાછળ પડવું પડે નહિ. નાનો વર્ગ હોવાથી દરેકને ભાગ વાંચવું તથા સવાલો પણ ધણા આવી શકે. પણ તેથી નુકસાન એકે એવી નાની ટુકડીઓને બેસવા, સમાલવા, અને શીખવવામાં ઘણી ગુચવણો નડે, અને તેમાં કાંઈપણ ક્યાસ રહે તો શોરખકાર તથા ગડબડાટ થઈ રહે.

મહેતાજીનું મુખ્ય કામ માત્ર એજ કે દરરોજ માનિટરોને શું શું તથા તે કેમ કરવું તે બાબત સૂચના આપવી, તેમના કામ ઉપર આખો દહાડો દેખરેખ રાખવી, અને તેમને જે જે મુશ્કેલીઓ આવી નડે તે દૂર કરી આપવી. દાકતર બેલની રીતમાં મહેતાજી હસ્તક શીખવવાનું કે પરીક્ષા લેવાનું પણ જરાએ કામ રાખ્યું નહોતું, અને જ્યારે માનિટર હસ્તકજ આખી નિશાળનું કામ લેવાનું હતું, તો પછી તેમની દેખરેખ ઉપરજ મહેતાજીએ ખાસ ધ્યાન આપવું જોઈએ એમાં કાંઈ શક નથી. પણ એમ થવાથી મહેતાજીની વિદ્યા તથા બુદ્ધિનો લાભ તો ભણનારને કાંઈજ રહ્યો નહિ, અને એ વાત કોઈ પણ પસંદ કરે નહિ. તેથી એ પદ્ધતિની નિશાળોમાં પાછળથી એમ હતું કે મહેતાજીએ મધ્યસ્થજે બેસી રહી કે ફરીને દેખદેખ રાખ્યા કરવી નહિ, પણ ચારોફરતી એક વર્ગ પોતેજ શીખવવાના કામમાં નિરંતર ગુંથાયા રહેવું, અને વર્ગ શીખવતા શીખવતાંજ બીજા વર્ગોની દેખરેખ રાખવી. નિશાળના વખતની બહાર માનિટરોને ભણાવવા અને તેમને પોતાનું કામ કરતાં શીખવવું એ પણ મહેતાજીનું એક મુખ્ય કામ ગણાયું.

નંબર આપવો લેવો એતો આ પદ્ધતિનો પ્રાણાત્મા હતો. એ સિવાય માનિટરના હાથમાં વર્ગ રહીજ શકે નહિ. નંબર ચઢાવવા, ઉતારવા, ઠપકો દેવો, શાખાસી આપવી, ઇનામ આપવાં, વગેરે રીતો આ પદ્ધતિથી બહુજ વિસ્તાર પામી. દાકતર બેલ અને લાંકેસ્ટર એ બંને સખ્ત શરીર શીક્ષાની વિરુદ્ધ હતા, પણ છેલ્લો હાંસિ અથવા કન્જેતી કરી કે ભભકાદાર. ઇનામો આપી છોકરાને વશ કરવા ઉપર પોતાનું ધોરણ વધારે રાખતો હતો, દાકતર બેલ મોટા ગુનાહને માટે છોકરાનો ઈનસાફ છોકરાની જ્યુરી બનીનેજ કરાવતો.

પરંપર પદ્ધતિના કાયદા. ૧. થોડું ખરંચે મોટી નિશાળ ચાલી શકે, એમાં ફક્ત એક સારો મહેતાજીનોજ પગાર ખરચ બેસે, અને છો-

કરા ગમે એટલા શીખવી શકાય. પ્રથમ શિક્ષક કે વર્ગબંધી શિક્ષણમાં એક શિક્ષક ધણામાં ધણા ૪૦—૫૦ છોકરા ભણાવી શકે, પણ આ પરસ્પર પદ્ધતિથી તો તે એક માણસ ૫૦૦ છોકરાની નિશાળ પણ સારી રીતે ચલાવી શકે. આ પ્રમાણે કેળવણીની કિંમત ઓછી થવી એ સાર્વજનિક કેળવણીના સવાલમાં બહુજ અગત્યની વાત છે. જે દેશના તમામ છોકરાને આપણે ભણાવવા ચઢાતા હોઈએ, તો આ પરસ્પર પદ્ધતિ વિના છૂટકો જણાતો નથી ૪૦—૫૦ છોકરે અકેકો શિક્ષક રાખવો કદી પણ આખા દેશમાં પરવડે નહિ, અને નામને પગારે છોકરાઓનેજ આખા દહાડાના શિક્ષક કરી નીચ્યાથી નામમાંજ માત્ર ફેર પડે છે, પણ પરસ્પર પદ્ધતિના જે ગેરફાયદા છે તે કાંઈ દૂર થતા નથી.

૨. છોકરા બીજાને શું શીખવી શકે એ આ પદ્ધતિના સામો મોટા પૂર્વ પક્ષ છે, પણ અનુભવી પુરૂષોના જોવામાં આવ્યું છે કે કેટલીક બાબતોમાં તો છોકરાઓ મોટા માણસ કરતાં પણ વધારે સાફ શીખવી શકે છે. બાળક બાળકની મુશ્કેલીઓ વધારે સમજી શકે છે, તે ટાળવાના ઉપાય તેને વધારે સહેલથી સૂઝી આવે છે, અને સમજાવવાની રીત તથા ભાષા બાળકને અનુસરતી સ્વાભાવિક રીતેજ હોય છે. તેમજ ભણનારની જડતા કે મંદપણથી તેઓ મોટા માણસ જેટલા કંટાળી જતા નથી, પણ ઉઝટા હોંસે હોંસે તે ટાળવાની તજવીજમાંજ મંજા રહે છે.

૩. કેટલીક બાબતોમાં મહેતાજી જેવું શીખવણ થઈ ન શકે, તો પણ હલકા વર્ગની નિશાળમાં એટલે છેક ગરીબોના છોકરાને જેટલું ભણવું છે તેટલું તો માનિટરોની માર્ગદર્શિત ભણાવી શકાય ખરું.

૪. ભણાવવાના કામમાં રોકાએલા છોકરા પોતાનો અભ્યાસ ચૂકે તેનું કેમ એના જવાબમાં એવું કહેવામાં આવ્યું છે કે ભણાવવાથી પોતાનું શીખેલું વધારે પાકું થાય છે અને તેમ કરવાની તેને જરૂર પડે છે, તથા સંભાળ, ડહાપણ, સ્થિરતા, અને વિશ્વાસ પાત્ર થવાના ગુણ માનિટરોમાં આવે છે. માનિટરની પદવીએ પહોંચ્યાથી તેઓ વધારે કલાગરા, ઉદ્યોગી, તથા પ્રમાણિક થાય છે. વળી બાકુતી હલકા આસિસ્ટન્ટ કરતાં તેઓ મહેતાજીએ સોંપેલું કામ વધારે હોંસ, શ્રદ્ધા, અને એકનિષ્ઠાથી કરે છે.

૫. પ્રથમ પદ્ધતિમાં છોકરા ઘણો વખત છૂટા રહેવાથી તોફાન કરતા, અને સખ દેખરેખ હોય તો નાચારીએ વેડીયાવાડજ કરતા તેને ઠેકાણે

હવે એક બીજાના સોળતમાં હોંસેહોંસે ભણેછે, અને એમ રસ લાગવાથી નિશાળની હાજરી ઘણીજ સારી થાયછે, ગુનાહ ઓછા થાયછે, અને શિક્ષાની જરૂર થોડીજ પડેછે. આ બધા લાભ પરસ્પર શિક્ષણનાજ નહિ, પણ વર્ગ બાંધવાના છે.

૬. છોકરામાં ધ્યાન આપવાની, અવલોકન કરવાની, અને ઝડપથી વિચાર કરવાની તથા જવાબ દેવાની શક્તિ કેળવાય છે. આ પણ વર્ગ બાંધવાનોજ ફાયદો છે.

ગેરકાયદા. ૧. પરસ્પર પદ્ધતિનો મોટામાં મોટો દોષ એ છે કે શિક્ષણકળાથી કેવળ અજ્ઞાણ એવા જે છોકરા તેનેજ આપણે નિશાળનું ધણુંખંડે શીખવણ સ્વાધિન કરી દઈએ છીએ.

૨. અશિક્ષિત (અનટેન્ડ) માનિટરો હોવાથી બુદ્ધિને કેળવવાનું કામ તો બિલકુલ થઈ શકતુંજ નથી. તેમજ નીતિની કેળવણી પણ છોકરાની સંતાથી આપી શકાય નહિ. મતલબ કે બુદ્ધિ અને નીતિ બંનેની કેળવણી નહિ, પણ માત્ર ભણતર અને તેમાં પણ વિશેષ કરીને ગોખણ ભણતરજ નિશાળમાં ચાલી શકેછે. તે છતાં પ્રથક્ શિક્ષણમાં પણ ધણુંખંડે પરિણામ આવતુંજ થાયછે. ખરી કેળવણી તો વર્ગવાર સુશિક્ષિત સારા મહેતાજીઓ હોય ત્યારેજ આપી શકાય, અને તેમ જ્યાં ખરચના કારણથી થઈ શકતું નથી, ત્યાં પરસ્પર પદ્ધતિ કાંઈ વિશેષ નુકશાનકારક છે એમ કહી શકાય નહીં.

૩ માનિટરો પક્ષપાતી, વેર રાખનારા, અને વખતે લાંચીઆ, તથા બીજા છોકરા ખુશામતીયા સ્વભાવના થવાનો ધણો સંભવ રહે છે. આવું પરિણામ સહેજસાજ તો પરસ્પર પદ્ધતિમાં થયા વિના રહે નહિ, પણ જે મહેતાજી વિચક્ષણ, ખંતી, અને જખરી દેખરેખ રાખનારો નહિ હોય, તોજ એ ખરાબી બહુ વધી પડેછે.

૪ મહેતાજીમાં ઉત્સાહ, બુદ્ધિ તથા શરીરનું આપલ્ય, ઉદ્યોગ, અને ખંત એ અસાધારણપણે જોઈએ છીએ, અને તેમ બહુધા ન હોવાથી આ પદ્ધતિ કેળવણી કે વિદ્યાભ્યાસની નહિ, પણ માત્ર છોકરાઓને નકામે કામે વળંગેલા દેખાડી પોતાને તથા દુનિયાને ઠગવાનીજ કળા થઈ રહેછે.

૫ નિશાળ સારી હોય તો તો ઠીક, પણ નહિતો માનિટરો જોઈએ

શેટલા અને તેવા મળી શકતા નથી, અને ત્યારે તો એ નિશાળની પૂરીજ કમખાત્રી સમજવી.

૬ છોકરાને માનિટર કરવા કે માનિટરની મારફતે ભણાવવા એ તેમના માખાપને પસંદ પડતું નથી.



ધ્યાન આપવાની શક્તિ.

આ શક્તિનું મહત્વ થોડાજ શિક્ષક હજી ખરાખર સમજે છે. માણસના મનની સઘળી શક્તિઓમાં આ સર્વોપરી તથા વિદ્યાભ્યાસ કે મંસારી કામકાજમાં જ્યાં જુઓ તો સૌથીજ વધારે ઉપયોગી છે. એ મનની એક પ્રથક્ શક્તિ નથી, પણ સઘળી શક્તિઓને દોરવનાર તથા સફળ કરનાર આત્માની એક અદ્વિતીય શક્તિ છે. બીજી સઘળી શક્તિઓને ચલન વલન પમાડનાર એજ છે. એ વડે મન એક વસ્તુ ઉપર એકાગ્રતાથી જોઈ શકે છે, અને જેમ સૂર્યના કિરણોને એક બિંદુ ઉપરજ એકાગ્ર કરવાથી તે મહાખળવાન થઈ પડે છે, તેમ માણસના મનનું જોર પણ આ શક્તિના પ્રમાણમાંજ વનું ઓછું દીઠામાં આવે છે.

ધ્યાનની શક્તિ વિના બીજી મનની કોઈ પણ શક્તિ પોતાનું કામ કરી શકતી નથી. ધ્યાનશક્તિ એ બુદ્ધિનું મૂળ ચૈતન્ય છે, અને જગતમાં જે જે મહા બુદ્ધિશાળી પુરૂષો વખણાઈ ગયા છે તે બધાનું સામાન્ય લક્ષણ એ હતું કે તેઓ પોતાના ધારેલા વિષય ઉપર એકાગ્રતાથી અખંડ ધ્યાન ધણી વખત સુધી આપી શકતા હતા. સ્મરણ શક્તિનો પણ જોવા જઈશું તો એ એક મૂળ પાયો છે. જેમ એક વસ્તુ ઉપર વિશેષ લક્ષ રાખવામાં આવે છે, તેમ તે વધારે યાદ રહે છે, અને તેથી કૃત્તાણીની સ્મરણશક્તિ સારી છે એમ જ્યાં બોલીએ છઈએ, ત્યાં ધણું કરીને તો એમજ સમજવું કે તે જે જે વિષયો ભણે છે તે ઉપર ભણતી વખતે એકાગ્ર અને અખંડ લક્ષ આપી શકે છે.

ધ્યાનશક્તિનું જોર એટલું બધું છે કે જે માણસનું મન એકાદા વિષય ઉપર સંપૂર્ણપણે લાગેલું હોય તો તેને શારીરિક દુઃખો પણ કાંઈ જણાતાં નથી. રાખર્ટહાલ નામના એક ઇંગ્લાંડના ધર્મવક્તાને વાસ્તે એમ કહેવાય છે કે તેને મહાવેદના કારક એક રોગ હતો, તો પણ જ્યારે વક્તા

સન ઉપર ચડી તે બોધ કરવા માંડતો, ત્યારે તે તેમાં એવો તો તક્ષિન થઈ જતો કે તેને તે સમે આ રોગની વેદના જરા પણ જણાતી નહિ અને આતો એક જગત મશહુર વાત છે કે સિપાહીઓ રણસંઘામમાં જ્યારે ધૂમતા હોયછે ત્યારે તેમના ઉપર જે સાધારણ ધા પડેછે તેનું તેમને કાંઈ પણ જ્ઞાન રહેતું નથી જ્યારે લડીને પરવારેછે ત્યારેજ તે તેમના જાણવામાં આવેછે.

અર્થાત:—ધ્યાનશક્તિનું અગત્ય જેટલું ગણીએ તેટલું થોડુંછે. બાળકને ધ્યાન આપવાની ટેવ પાડવી એના જેવી ખીજ કોઈ પણ કેળવણી નથી, અને તેથી શિક્ષકોએ ગમે તે જાતના અભ્યાસમાં પણ ધ્યાન આપવાનીજ ટેવ પાડવા બનતી મહેનત કરવી જોઈએ.

ધ્યાનને ઉત્પન્ન કરનારાં બે કારણોછે. ૧ હું વિષયનું આકર્ષણ, ૨ જીવં પોતાનું ઇચ્છાબળ. એમાં પોતાના ઇચ્છાબળેજ ધ્યાન આપી શકવું એ ખરું પુરૂષાર્થ છે, અને એમ જ્યારે માણસ કરી શકે ત્યારેજ તેની ધ્યાન શક્તિ કેળવાયેલીછે એમ કહી શકાય. ઉપર જે આપણે ધ્યાન શક્તિનાં વખાણ કર્યાં તે આ પ્રકારની પોતાની ઇચ્છાને સંપૂર્ણ આધીન એવી જે ધ્યાન શક્તિ—તેનેજ વિશેષે કરીને લાગુ પડેછે. જે માણસ પોતાના ઇચ્છાબળથી ગમે તે વિષય ઉપર અને ગમે એટલું ધ્યાન આપવાની શક્તિ ધરાવેછે, તે આ જગતમાં ઘણા બળવાન અને સઘળી સિદ્ધિનો ધણી થવા જોગછે. એને કાંઈ અસાધ્ય નથી. એ શક્તિ પ્રાપ્ત થઈ કે તે આપો આપ મહાત્મા થઈ ગયો. પણ એ શક્તિ મેળવવીજ મહા દુર્લભ છે, માણસના મનની સઘળી શક્તિઓમાં ધ્યાન શક્તિ ઘણીજ મોડી પ્રવૃત્તિ થાયછે. તોલન શક્તિ અને તર્ક શક્તિ કેળવાઈ રહેછે ત્યાર પછી પણ કેટલેક કાળે અને ઘણા અભ્યાસથી આ શક્તિ પરિપક્વ થાયછે, અને ત્યારે પણ પોતાના મનના દૃઢ આગ્રહવિના તે કામ કદી પણ બરાબર થઈ શકતું નથી, કેમકે એ શક્તિનો સઘળો આધાર ઇચ્છાબળની ઉપરજ રહેલોછે અને જે માણસ પોતાનું ઇચ્છાબળ બરાબર વાપરે નહિ, તો એ શક્તિ શી રીતે જોઈએ તેવીતો પ્રવૃત્તિ થઈ શકે? પુષ્પ ઉમરના પણ ઘણા જણ એવા જોઈએ છીએ કે જે સાંખ્યા વખત મુઠ્ઠી એક વિષયપર પોતાનું ચિત્ત રાખી શકતા નથી, અને સહેજમાં કંટાળી જાયછે. કેટલાકનો એવા કાચા મનના હોયછે, કે કોઈ વાત અણગમતી

હોય, તો તે ઉપર પોતાનું મન લગાડી વિચારજ કરી શકતા નથી—જાણે વિચાર ન કરવાથી તે અપ્રિય બનાવ બનતો અટકવાનો હોય. ધ્યાનશક્તિની આવી બાળચેષ્ટાથી આફતની વેળાએ બુદ્ધિનો ઉપયોગ કરવો જોઈએ તેને બદલે તેઓ છેવટ સુધી તે વાતના વિચારોને જાણી જોઈને દૂરનાદૂરજ રાખે છે, અને જે દુઃખો અગાઉથી થોડો વિચાર કર્યો હોત, તો દૂર થઈ શકત, તે દુઃખના તેઓ ભોગ થઈ પડે છે. ગમતા કે અણગમતા વિષયો ઉપર વિચાર બરાબર કરી શકાય ત્યારે જ જાણવું કે ધ્યાનશક્તિ ઈચ્છાબળને બરાબર વશ થઈ છે.

હવે, મનની સઘળી શક્તિઓમાં આવી જે મોટી, દુર્લભ, અને પારસમણિ સરખી અમૂલ્ય, તેને શી રીતે કેળવી શકાય તેનો કાંઈ વિચાર કરીએ. આ શક્તિ બાળકોમાં તો પ્રથમ નહિ જેવીજ હોયછે, અને તેમ હોય તેમાં કાંઈ આશ્ચર્ય નથી. આ સમે એનામાં ઇચ્છાબળ હજી કાંઈ પણ કેળવાયેલું નથી. આ સમે તો વિષયના આકર્ષણથીજ તેનું ધ્યાન ખેંચી શકાય એમછે. માટે બાળ કેળવણીમાં તો શિક્ષકે પાઠ એવી રીતે રચવા જોઈએ કે છોકરાનું ધ્યાન તે તરફ આપોઆપજ ખેંચાય. આ સમે ‘ધમકી કે ધનામની લાલચ આપી ધ્યાન આપવાનું બાળકને’ કહેવું એ નિરર્થક છે. આ સમે “ધ્યાન આપો” એમ આજ્ઞા કરવાને બદલે શિક્ષકે તો એમ કરવું જોઈએ કે છોકરાં રમત મૂકીને પણ એની વાત સાંભળવાને દોડ્યાં આવે. બાળ કેળવણીને માટે તો કિંગ્ડરગાર્ટન નામની જે પદ્ધતિ કહેવાય છે તેજ બરાબર ચોગ્યછે. આ સમે તો છોકરાં જાણે કે અમે રમીએ છીએ, અને તેની સાથેજ તેને ઉપયોગી જ્ઞાન તથા મનની કેળવણી મળતી જાય એમ શિક્ષકે કરવું જોઈએ. પુષ્કળ પ્રદર્શન અને તેની સાથે સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ એજ બાળ કેળવણીનું પહેલું પગથીજ છે. પછીથી પણ પ્રદર્શન તો જારી રહેવુંજ જોઈએ પણ તેની સાથે હરકોઈ જાતના પાઠને રસિક કરવાની કળા શિક્ષકને આવડવી જોઈએ. પાઠને રસિક કરવામાં અને મનની શક્તિઓને કેળવવામાં શબ્દ ચિત્રણના જેવું એકે બીજું હથીયાર નથી, શબ્દચિત્રણની કળા સઘળા શિક્ષકોએ મેળવવી જોઈએ, એની ઉપરજ પાઠના રસિકપણાનો ઘણોખરો આધાર રાખેછે. પ્રદર્શન, શબ્દચિત્રણ, અને સૂચક પદ્ધતિ એ ત્રણેવાનાં જોઈએ તેવી રીતે ગણ્યાં, તો પછી બાળકોના મન પાઠ સાથે તલ્લિન થઈ જવામાં કાંઈપણ

બાકી રહેતું નથી, અને બેશક જો શિક્ષક એ ત્રણે હથીઆરને વાપરવામાં કુશળ હોય છે, તો બાળકો હાંસે હાંસે ભણેછે, અને તેમના મનને ઉત્તમ કેળવણી મળેછે.

કદાપિ કોઈ પૂછશે કે આ તો વિષયના આકર્ષણથી ધ્યાન ખેંચવાની વાત થઈ, પણ બાળકો પોતાની ઇચ્છાને બળેજ ધ્યાન આપે, તેમ તો કાંઈ થયું નહિ. એ ખરૂંછે, પણ વિષયાનુસારી ધ્યાનશક્તિ કેળવાયાથીજ ઇચ્છાનુસારી ધ્યાનશક્તિનો પાયો રોપાય છે. મનની બીજી શક્તિઓની પેઠેજ ધ્યાન આપવાની શક્તિ પણ મહાવરાથી ધીમે ધીમે વૃદ્ધિ પામે છે. પહેલાં જેનું મન પાંચ મિનિટ પણ એક વિષયપર ઠરીને બેસતું નહોતું, તે હવે અર્ધા કલાક સુધી હર્ષભેર એક વિષયનો વિચાર કરી શકેછે. રસના કારણથી તો રસના કારણથી, પણ અર્ધા કલાક સુધી પોતાના મનને એક બાબત ઉપર રોકી રાખવાની શક્તિ આવી એ મોટી વાત થઈ, અને એટલું ઇચ્છાબળ કેળવાયું છે, તો હવે આ સમે નીરસ બાબત ઉપર પણ એ ધારશે તો પાંચ દશ મિનિટ પોતાનું મન રોકી શકશે. હવે આ સમે શિક્ષકની ચતુરાઈજ એમાં રહેલી છે કે વિષયાનુસારી અને ઇચ્છાનુસારી બંને ધ્યાનશક્તિઓને તેના ગજા પ્રમાણે કામ આપવું. આ સમે અપ્રિય વિષય ઉપર પણ લક્ષ આપવું પડે એવા નાના નાના પાઠ કે મનોયત્ન આપવા, અને તેમ કરવા જ્ઞાનની તૃણાથી, નંબરની લાલચથી, કે શિક્ષકના વખાણ કે ભયના કારણથી નિશાળીયાઓ દ્વારાશે. આ સમે આવી ઇચ્છાનુસારી ધ્યાનશક્તિનો ખપ પડે એવા વિષયો ઉપર તેમણે ધ્યાન આપ્યું છે કે નહિ તેની ખતથી તપાસ રાખવી. ઘેર લખવા આપેલા મનોયત્ન વિગેરે ઉપર તો શિક્ષકે ખસુસ લક્ષ આપવું, કેમકે તેજ ઇચ્છાનુસારી ધ્યાનશક્તિને કેળવનારાં સાધનો છે. જેમ જેમ બાળકોની ઉંમર વધતી જાય, અને જેમ જેમ ઇચ્છાનુસારી ધ્યાનશક્તિ વધતી જાય, તેમ તેમ તેનો ખપ પડે એવા પાઠ વધારતા જવું અને તેવાં કામ વધારે બતાવતા જવું. પણ તેમ કરતી વેળા છોકરાઓની શક્તિનો બરાબર વિચાર કરવો,

આ પ્રમાણે ચતુરાધી વર્તે તો ધીમે ધીમે પણ અચૂક છોકરાઓની ઇચ્છાનુસારી ધ્યાનશક્તિ કેળવાતી જાય, અને છેવટે તેઓ પાંચ છ કલાક સુધી પણ એક વિષય ઉપર પોતાનું મન ચોંટાડવાને શક્તિમાન થાય. જર્મન વિક્ષાનો દહાડામાં ૧૮ કલાક એટલે સૂવાના ૬ કલાક સિવાય બીજો બધોજ વખત અભ્યાસમાં અને તે પણ ધણું કરીને એકજ વિષયના અભ્યાસમાં ગાળી શકેછે. તેનું કારણ એજ કે તેઓની ધ્યાનશક્તિ સ્વભાવ અને અભ્યાસથી ઘણીજ કેળવાયેલી હોયછે. એમ જે કહેવાય છે કે શાળાઓનું કામ ભણાવવાનું નથી પણ પોતાની મેળે ભણવાની શક્તિ તેમનામાં આણવી એજ છે, તેનો અર્થ પણ મુખ્યત્વે એજ થાયછે કે ધ્યાનશક્તિને કેળવવી. આપણુ સાધારણ ભાષણમાં કહીએ છીએ કે ફૂલાણાની તો ઠરેલ ખુદ્દિછે, પણ તેનો વિચાર નેધશું તો એજ અર્થ નિકળશે કે ઠરીને લાંબા વખત સુધી એક વિષય ઉપર વિચાર કરવાની શક્તિ તે માણસમાં છે. અને તેથી તે જે કામ મનપર લેછે તેમાં તે સિદ્ધિને પામેછે. યોગીઓની સિદ્ધિનું વાસ્તવ્ય ગમે તેવું હો, પણ એ વાત તો ખરી કે ધ્યાનશક્તિને તેઓ પુરૂષાર્થનું મૂળ ગણેછે તે વાસ્તવિકજ છે. શિક્ષણ શાસ્ત્રમાં તો ધ્યાનશક્તિ એ મહા અદ્ભૂત પરાક્રમ ભરેલીછે એમાં કાંઈ શંક નથી.

ધ્યાન શક્તિના અંગ ત્રણછે:—તલ્લિનતા, અખંડતા, અને સ્વાધીનતા. પહેલું તો વિષયમાં તલ્લિન એટલે સઘળું મન રોકવાનો મહાવરો પડવો નેધએ. જ્યાં સુધી આ શક્તિ બરાબર કેળવાઈ નથી, ત્યાં સુધી માણસ ધ્યાન આપશે પણ પૂરેપૂરું નહિ, એક અભ્યાસમાં મન નેડતું હશે ત્યારે પણ થોડુંક તો આસપાસના પદાર્થોના અવલોકનમાં અથવા વખતે ઇલા-એધા વિચારમાંજ તે દોડયા કરશે. આમ અન્ય વિષયમાં તે કદાપિ લુપ્ત નહિ થાય, તોપણ મંદ પડી જઈ પોતાની જેટલી શક્તિછે તેટલી બધી તે અભ્યાસમાં વાપરશે નહિ. અધમણના મગદળીયા ફેરવવાનું જોર જેનામાં હોય, તે રૂબરૂના ફેરવે તેના જેવું થશે. મતલબ કે મનને એક વિષય ઉપર રોક્યું તો ખરૂં પણ તેને જાણે વેઠ કરવી પડતી હોય તેમ કંટાળીને અભાવથી તથા ખોટાઈથી થોડુંજ કામ કરશે. આમ થાય તો તો બહુજ ખોટું એમ થવાથી તો મનની સઘળી શક્તિઓજ ધીમે ધીમે મંદ થઈ જાય. મૂર્ખ અથવા જુદમી શિક્ષકના પાપે કેટલાકની ખુદ્દિ જડ થઈ જાયછે. તે આમજ. માટે ધ્યાન આપવાની તીકીદ અપાતી વેળા એ વાત કદી પણ

ભૂલવી નહિ કે એ ધ્યાન બળાત્કારી અથવા કંટાળાનું નહિ, પણ હોંસભેર અને રસ લાગવાથીજ આપવાનું છે. છેક છેવટને પગથીએ અપ્રિય અને કંટાળા ભરેલા વિષયો ઉપર પણ ધ્યાન આપતાં માણસે શીખવાનું છે ખરું, પણ તે આવી મંદી રીતે નહિ, પ્રિય કે અપ્રિય જે વિષય ઉપર અભ્યાસી ધ્યાન આપે સારે તે ધ્યાન પોતાના મનની સંપૂર્ણ શક્તિથીજ અપાવવું જોઈએ. પછીથી વિષય રસિક નહિ હોય, તોપણ તેના ફાયદાનો વિચાર કરી માણસમાં હોંસ આવશે અને હોંસથી રસભેર તે કામ કરશે. આ પ્રમાણે પૂર્ણ હોંસભેર મનનું મધળું બળ કોઈ અભ્યાસમાં રોકવું, અને તેને જરા પણ ખીજ બાબતમાં રમતું રહેવા દેવું નહિ, તેને તલ્લિનતા કહેછે, અને ધ્યાન-શક્તિની એવી તલ્લિનતા કેળવવા તરફ દરેક માણસે કાળજી રાખવી જોઈએ, અને શિક્ષકે પણ પોતાથી બને તેટલું કરવું. શોરબકાર થઈ રહ્યો હોય, મોઢાગળ ચિત્તાકર્ષક અનેક પદાર્થો પડેલા હોય, અને પોતાના આત્માને વ્યથા કરી નાંખે એવા બનાવ હમણાંજ બન્યા હોય, તોપણ જે માણસ પોતાના ધ્યાનમાંથી ચુકતો નથી, તેની ધ્યાન શક્તિ સંપૂર્ણ કેળવાઈ છે એમ સમજવું. નેપોલિયન બોનાપાર્ટ દારણુ યુદ્ધ ચાલતું હોય તેમજ ને દશ પંદર મિનિટની પુરસદ મળતી તો તેટલો વખત તે તુર્ત નિરાંતે જાંધી લેતો, અને તેટલી મિનિટ વીતી કે તુર્ત ઉઠીને તે પાછો યુદ્ધમાં જોડાતો. વારનહેસ્ટિંગસને માટે કહેવાય છે કે ભારે ખટપટને જોખમ વેઠી નંદકુમારને ફાંસી દેવાડાવ્યો, તેજ દહાડે ઘેર જઈએણે દાકતર બ્રન્સનની ઉપર કાગળ લખ્યો તેમાં આ પ્રસંગની વ્યાખ્યાના કાંઈ પણ ન જણાતાં વિદ્યા વિષયોની શાંતને લાંબી ચર્ચાજ માલમ પડે છે. એસાકન્યુટન પોતાના અભ્યાસમાં બેસતો, સારે ત્રણ ત્રણ કલાકથી ખાનું ટાહું પડી બય છે તેનું એને જરા પણ ભાન રહેતું નહિ. આતો મહાપુરૂષોની તલ્લિનતાનું વર્ણન છે. એટલે દરજ્જે બધાથી પોતાની ધ્યાનશક્તિ કબજે કરી શકાય નહિ એમ આપણે કદાપિ કબુલ કરીએ, તોપણ યાદ રાખવું કે તેમનામાં પણ એટલું બધું ઇચ્છાબળ મહાવરાથીજ કેળવાયેલું હતું, અને તે પ્રમાણે જો હરકોઈ માણસ મનનો આગ્રહ રાખે તો તે પણ ઘણે દરજ્જે પોતાનું ધ્યાન પોતાને કબજે કરી શકેજ.

અખંડતા એટલે લાંબા વખત સુધી એકના એક વિષય ઉપર જોડી રાખવું તે. એ ધ્યાનશક્તિની કેળવણીમાં ખીજું પગથીયું છે. એકવાર

તલ્લિનતાનું ખળ આપ્યું, તો પછી તે ધીમે ધીમે અભ્યાસથી વધતું જશે. પાંચ મિનિટ એક વિષય ઉપર સ્થિર ચિત્ત રહ્યું, તો અભ્યાસથી તે પચાસ મિનિટ સુધી રહેતાં પણ શીખે.

ધ્યાન શક્તિની સ્વાધીનતા એટલે આહે તેટલું એક વિષય ઉપર ધ્યાન આપવું, અને આહે સારે તે વિષય ઉપરથી ખસેડી તુર્તજ ખીજા વિષયની સાથે જોડી દેવું. સાધારણ રીતે દુનિયામાં જોઈએ છીએ તો જેના ધ્યાનમાં અખંડતા વધારે હોયછે તેનામાં સ્વાધીનતા ઓછી હોય છે, અને સ્વાધીનતા વધારે હોયછે તો અખંડતા ઓછી દીઠામાં આવે છે. એટલે, કેટલા માણસ એક કામમાં લાંબા વખત સુધી મંડી રહેવાને શક્તિમાન હોયછે, પણ તે કામ છોડી ખીજા કામમાં ન્યારે જોડાવું પડે છે, સારે તેમ કરતાં તેને મહેનત પડેછે, તથા વાર લાગે છે. મતલબ કે એક કામમાં એકાગ્રતા તેનાથી મરજી માફક છોડી કે જોડી શકાતી નથી. એથી ઉલટું કેટલાક માણસ એવા હોયછે કે લાંબા વખત સુધી એક કામમાં પોતાનું ચિત્ત રોકી શકતા નથી, પણ તે કામ છોડી ખીજા કામમાં લાગતાં તેની ધ્યાનશક્તિ પૂર્વવત્ ઉત્સાહી અને ખળવાન થઈ જાય છે. આવી પ્રકૃતિને અનુસરવાને અર્થેજ અભ્યાસ પત્રકમાં જુદા જુદા વિષયોને એક પછી એક ગોઠવવામાં આવે છે. એમ કરવાથી જુદા જુદા વિષયોનો પણ લાંબા વખત સુધી અભ્યાસ કરવાને તે શક્તિમાન થાયછે, અને બાળકોને સારૂ તેમ કરવાની ખાસ જરૂર છે, કેમકે તેમનામાં ધ્યાનની અખંડતા હજી કેળવા-એલી હોતી નથી. એ શક્તિ જેમ જેમ વધારે કેળવાતી જાય, તેમ તેમ તેમને વધારે વખત સુધી એકજ વિષયમાં ધ્યાન આપવાની જરૂર પાડતા જવું.

એમ કરવાથી બંધામાં સરખીજ અખંડતા તો ક્યારે પણ આવશે નહિજ, અને તેમ સંપૂર્ણપણે આવવાની સંસારોપયોગી કેળવણીમાં જરૂર પણ નથી. અખંડતા હદપાર જવાથી સ્વાધીનતા ઓછી થઈ જાયછે અને તે સંસારોપયોગી કેળવણીમાં તો થવું જોઈએજ નહિ. ચિત્ત એક વિષય ઉપર એવું ચોંટી જાય કે ખસેડવું પણ ખસે નહિ, એ ગુણ કવિ પંડિ-તોને મહા ઉપયોગી. પણ સંસાર વ્યવહારમાં તો અનેક કામ ઉપર માણસને વારાફરતી, ધ્યાન આપવાની જરૂર પડેછે, અને તે તરેહની શક્તિ, જે-મામાં કેળવાએલી હોય તેજ વ્યવહારી કામમાં સારો નીવડે. તે છતાં સં-સારીને પણ એ વાતની તો અવરજી જરૂર છે કે થોડો કે ઘણો પણ જે-

ટસો વખત કોઈ કામમાં ધ્યાન આપે તે વખત સુધી તો તેનું ધ્યાન તે કામમાં સંપૂર્ણપણે લાગવું જોઈએ. રસળતું ઉડતું મન તો પડિતને તેમજ સંસાર વ્યવહારી માણસને પણ સમાનજ હાનિકારક છે, અને નહારી કેળવણીની તે અચુક નિશાની છે. સંપૂર્ણ ધ્યાન આપવાની ટેવ તો બાળકને માખાપ કે મહેતાજીએ હમેશાંજ પાડવી. અધુરું, ઉપલેકીયું, કાચું કામ કરી લાવે તો કદી પણ તે કણ્ડ રાખવું નહિ, પણ સંપૂર્ણ ધ્યાન આપીને સંપૂર્ણ કામ કરે એવી હમેશાં તાકીદ રાખવી. ઘણું કામ કદી બાળકને બતાવવું નહિ, કેમકે માથે ઘણું કામ આવી પડવાથી તેને તે અધુરું, ઉપલેકીયું, અને કાચુંજ કરી લાવવાની જરૂર પડે છે, અને તેમ કરવાથી એવી કુટેવ પડે છે કે તેનાં નુકશાન તેને જન્મ સુધી નજા કરે છે. સંસારમાં પણ એવુંજ ઉપલેકીયું કામ કરનારો થશે, અને તેથી તે ગમે તે ધંધામાં પડશે પણ તેને તેમાં જરા કે જોઈએ તેવો લાભ કદી પણ મળવાનો નહિ. જ્યાં જશે ત્યાં એ ઉપલેકીયો, ઉડેલ, ઠોળીયો માણસ ગણાશે; બધા કહેશે કે એના કામમાં તે શી ભલીવાર હોવાની હતી, અને સોંપેલું કામ એ ખરાખર કરી લાવશે એવો કોઈને પણ ભરોસો પડશે નહિ, અને જ્યાં એવી શાખ પડી ત્યાં તે માણસ દુનિયામાં કોડીનો થઈ રહે છે. માટે સંપૂર્ણ ધ્યાન આપી પોતાને સોંપેલું કામ સંપૂર્ણપણે કરવાની ટેવ દરેકને પડાવવી એ કેળવણીમાં ખરેખર ઉપયોગી કામ છે, અને દરેક વિદ્યાર્થીએ પણ સમજવું કે આ અમૂલ્ય શક્તિ સંપાદન કરવાને હું મારા ખરા દિલથી પરમ પ્રયત્ન કરીશ નહિ ત્યાં સુધી માખાપ કે શિક્ષકથી કાંઈ પણ થઈ શકવાનું નથી, કેમકે આતો ઇચ્છા શક્તિનું કામ છે, અને તે પોતા શિવાય કોઈને પણ આધીન નથી.

વર્ગ પદ્ધતિ.

જ્યારે વર્ગો પાડી દરેક વર્ગને સારૂ એક માટી ઉમરનો સુશિક્ષિત શિક્ષક હોય, ત્યારે તેને વર્ગાનુબંધી શિક્ષણ પદ્ધતિ કે મોત્ર વર્ગ પદ્ધતિજ કહે છે. આ પદ્ધતિનું ખરૂં સ્વરૂપ બહાર પાડવાનું માન ડેવિડસ્ટોનને છે, અને તે ઉપરથી તે સ્ટોની પદ્ધતિ પણ કહેવાય છે. કેટલાક એને ગાલેરી સિસ્ટમ પણ કહે છે, કેમકે એમાં ગાલેરી બહુજ અગત્યની છે. સ્ટોએ પોતે એનું ટ્રેનિંગ સિસ્ટમ એટલે કેળવણીની પદ્ધતિ એવું નામ પાડ્યું હતું,

અને ભણતર નહિ પણ કેળવણી એજ નિશાળનું મુખ્ય કામ છે એ વાત એણેજ લોકોને પહેલ વહેલી પોકારીને કહી. એજ એની પદ્ધતિનું ખાસ લક્ષણ છે.

ટ્રેનિંગ સિસ્ટમનું સ્વરૂપ—૧ હું અને મુખ્ય તો એજ હતું કે મેહેતાજીએ વિશેષ લક્ષ ભણતર ઉપર નહિ, પણ કેળવણી ઉપર આપવું, અને તે કેળવણી પણ માત્ર બુદ્ધિનીજ નહિ પણ નીતિ તથા શરીરની પણ અવશ્યે જોઈએ. સ્ટોએ જે પદ્ધતિ લખી છે તેમાં તે નીતિની કેળવણી વિષે ઘણામાં ઘણું જીરુસાભેર બોલ્યો છે, અને તે બધું વાજબી છે, કેમકે બુદ્ધિના વિસ્તાર કરતાં પણ સુનીતિનો અભ્યાસ એ સંસારમાં બેશક વધારે શ્રેયદાયક છે. તેમજ શરીર કેળવણી તર્ફ પણ નિશાળોનું ચિત્ત ખેંચનાર એજ હતો. નિશાળમાં બેલ અથવા કસરતશાળા તો એની પદ્ધતિમાં અવશ્યનીજ છે.

સમૂહશિક્ષણ માનિટર પદ્ધતિવાળાઓએ કાઢ્યું હતું, પણ તે મહેતાજીનું કામ સુતર કરવાને માટેજ. પ્રથક શિક્ષણ બ્યારે એકથી થઈ શક્યું નહિ, સારે તે ચલાવી લેવાની માત્ર આ જીક્તિઓ હતી. માનિટર પદ્ધતિવાળાઓએ માનિટર રાખવાના ફાયદા કેટલાંક દીઠા તે બતાવ્યા, તો પણ સમૂહ શિક્ષણમાં જે ખાસ ફાયદા રહેલા છે તેની તેમને કાંઈ ખબર નહોતી. સમૂહશિક્ષણજ શિક્ષણ તરીકે ઉત્તમ છે એમ બતાવનાર તો મિ. સ્ટોજ પહેલ વહેલો હતો. એણે સ્પષ્ટપણે અસરકારક ભાષામાં કહ્યું કે સમૂહના સમભાવથી દરેક બાળકનું મન જેટલું પ્રકૃષ્ટિત તથા ચંચળ થાય છે, તથા સારે કે નહારે માર્ગે ચાલવાને માટે જે જીરુસાથી તે તૈયાર થાય છે, તે ચાંચલ તથા જીરુસો બાળકને એકલું શીખવવાથી કદી પણ તેનામાં ઉત્પન્ન થતો નથી. આખો સંસાર સમભાવને બળે બળવાન છે અને તે બળ કેળવણીના કામમાં બેશક વપરાવું જોઈએ.

સમૂહસમભાવનું બળ નિશાળમાં સર્વદા વાપરવાના વિચારથી આ પદ્ધતિમાં સર્વોક્ત જવાબ અને સર્વોક્ત વાંચન પર્યંત સધળુંજ નિશાળનું કામ સમૂહમાં થવું.

શીખવવું અને શીખવેલું તપાસી જોવું એ બે કામ જીદાં છે. એ બતાવનાર પણ પહેલ વહેલી આ પદ્ધતિજ હતી. પરીક્ષા લેવા કરતાં ભણાવવું એ મેહેતાજીનું પહેલ વહેલું કામ છે અને તે ઉપરજ વિશેષ લક્ષ આ પદ્ધતિ આપે છે. ભણાવવાના પાઠ પરીક્ષાના પાઠથી વખતપત્રકમાં

બૂદ્ધાન્ નોંધવા માંડ્યા, અને તેનું નામ કથિત પાઠ પડ્યું. વળી એ કથિત પાઠ ભણાવવાને અર્થેજ નહિ, પણ માત્ર બુદ્ધિને કેળવવાની ખાતર પણ અપાતા. એને સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ કહેતા.

કથિત પાઠ કે સામાન્ય જ્ઞાનની વખતે છોકરાનું મહેતાજી ઉપર અને મહેતાજીનું છોકરા ઉપર અખંડ ધ્યાન રહેવું અવશ્યનું છે, અને તે માટે જે બેઠકની યોગ્ય ગોઠવણી કરી છે તેને ગ્યાલેરી કહે છે. ગ્યાલેરી વિના આ ટ્રેનિંગ સિસ્ટમની નિશાળ ચાલીજ શકે નહિ, અને તે દરેક ઠેકાણે બે ત્રણ હમેશાં હોયજ છે.

પ્રદર્શન અને તેથી પણ વિશેષ શબ્દ ચિત્રણની અગત્યતા વિષે સ્ટો સાહેબ ડગલે ડગલે લખે છે, અને અગર જે તે વર્ગ પદ્ધતિ સિવાય બીજી પદ્ધતિમાં પણ એટલાંજ અગત્યનાં છે, તોપણ એ વાત બતાવવાનું માનતો આ અપૂર્વ પદ્ધતિકારનેજ છે. સ્ટોસિસ્ટમ પ્રગટ થયા પછીજ કેળવણી ખરા અને શાસ્ત્રીય પાયાપર આવી. આ રીતે જેતાં સ્ટોની પદ્ધતિ એ એકલી વર્ગ પદ્ધતિજ નથી પણ સકળ શિક્ષણ શાસ્ત્રનો સાર છે. સદાચારની ટેવ, પાઠવી અને મનની સઘળી શક્તિઓને કેળવવી એ અગાઉ વીસારીજ મૂકવામાં આવ્યું હતું. તોપણ તે કાંઈ પ્રથક શિક્ષણથી થઈ શકે નહિ એમ નથી, અને તેથી વર્ગાનુબંધી પદ્ધતિના જે લાભાલાભ અમે નીચે બતાવીએ છઈએ તેમાં તેને ન ગણતાં માત્ર વર્ગ બાંધવાથી જે ફાયદા ગેરફાયદા થાય તેજ ગણાવવા અમે વાજબી ધારીએ છઈએ, કે તે ઉપરથી તેનો પ્રથક પદ્ધતિ સાથે વાજબી મુકાબલો થઈ શકે.

વર્ગ પદ્ધતિના ફાયદા ગેરફાયદા. ૧. લો ને મોટો ફાયદો તો એજ છે કે સમૂહ સમભાવનું બળ કેળવણીના કામમાં વપરાઈ શકે છે. એ બળ કેટલું અગત્યનું છે તે બધા જાણે છે, અને તેથી કોઈ પોતાના છોકરાને એકલો ઘેર ભણાવતા હોય, તોપણ તે વખતે તેને બે ચાર સાથી હોયતો વધારે સાઈ એમ બધા સમજે છે. જેમ સાથીઓ વધારે તેમ આ સમભાવ બળ વધારે એમાં કાંઈ શક નથી, પરંતુ એ સમભાવ બળને સુમાર્ગે દોરવનાર જે મહેતાજી તેનું ખરાખર ધ્યાન તે સમૂહના દરેક જણ ઉપર ક્યાં સુધી આપી શકાય તે ઉપર તેનો નિર્ણયમાં ફાયદો ગેરફાયદો થવો આધાર રાખે છે.

જે છોકરા સરખા જ્ઞાન અને શક્તિના હોય, તો તો ગમે એટલા

હોય તોપણ તેમને અનુસરતું શિક્ષણ આપી શકાય. સરાસરી સરખા જ્ઞાનનો વર્ગ બાંધી શકાય ખરો, પણ શક્તિ તે બધાની સરખી હોવી એ અશક્ય છે. મોટી નિશાળમાં સરખા જ્ઞાનના ચાળીશોક છોકરા સહેજ મળી શકે, પણ તેમાં જોવા જઇશું તો દરેક સારી બુદ્ધિના, વીશેક મધ્યમ બુદ્ધિના, અને પાછા દરેક છેક કનિષ્ઠ બુદ્ધિના માલમ પડશે. આ બધાનો વર્ગ બાંધી બધાને જોના શીખવવાથી ઉત્તમ અને કનિષ્ઠ બંનેની ખરાબી થાય છે. બધા હાલ મધ્યમ બુદ્ધિના નીવડે છે એમ જે અહિયાં તેમજ ઇંગ્લાંડમાં ફરીયાદ ઉઠે છે, તેનું કારણ આ પ્રમાણે વર્ગ પદ્ધતિમાં બધાનેજ એકી લાકડીએ હાંકવાથી થાય છે, અને લોકો કહે છે કે અસલ પ્રથક પદ્ધતિમાં એમ થતું નહિ, અને તે કારણથીજ તે સમે થોડા પણ અસાધારણ જ્ઞાન બુદ્ધિવાળા પુરૂષો નીકળી આવતા હતા.

આ કહેવું ધણેક દરજ્જે ખરું છે, પણ અમે ધારીએછીએ સ્ટોતો દુકડીઓ પાડવાની શક્તિ મના કરતો હતો, તોપણ જે શિક્ષક એક વર્ગની ત્રણ દુકડી માટા વિષયોમાં તેનું શિક્ષણ પરીક્ષણ જૂદું જુદું લે, અને એ રીતે પોતે એક દુકડીમાં રોકાએલો હોય ત્યારે બીજી દુકડીઓમાં હલકા વિષયો (જે માત્ર ગોખણ કરાવવા તપાસવાનાજ હોય) તે માનિટર હસ્તક પોતાની નજર આગળ લેવડાવે, તો ઉપર લખેલાં નુકસાનો થવાનો જરા પણ સંભવ રહે નહિ, અને પરસ્પર પદ્ધતિનો પણ યોગ્ય ઉપયોગ થઈ શકે.

ગમે તેમ કેરો, પણ વર્ગોનુબંધી પદ્ધતિજ મહેતાજીના કામને સરલ તથા રસ ભર્યું કરે છે. એકેકને ભણાવવા તથા તપાસવામાં જે કંટાળા ભરેલી મહેનત રહેલી છે તે ગમે એવા ઉત્સાહી અને દયાનતદારી વાળા મહેતાજીથી પણ થઈ શકે નહિ. એકનું એક સમજાવવાનું કે પૂછવાનું હોય, તો તે બધાને જોળી સમજાવવું કે પૂછવું એ સ્વાભાવિક રસ્તો છે, અને તેથી અગરજો વર્ગ પદ્ધતિમાં ઉત્તમ કનિષ્ઠ ને કેટલુંક નુકસાન થતું હશે. તોપણ તેના હકમાં એ બધું જોતાં પ્રથક શિક્ષણ કરતાં વધારે ફાયદો થતો હશે એમાં અમને કાંઈ શક નથી. તે છતાં જો જરૂર પડે તો વર્ગના અતિ-ઉત્તમ અને અતિ કનિષ્ઠ છોકરાને દહાડામાં કેટલોક વખત પ્રથક શિક્ષણ મળે એવી ગોઠવણ કાંઈ તજવીજથી કરી શકે, તે એ નુકસાન પણ નહિ જેવુંજ થઈ રહે.

આ પદ્ધતિની સામા ખીન્ને એક વાંધો લેવામાં આવેછે તે એવોછે કે સમૂહ ઉપરજ લક્ષ રાખવાથી પ્રત્યેક વિશેષ ઉપર લક્ષ અપાતું નથી, અને તેથી તે પ્રત્યેકનો અભ્યાસ, સ્વભાવ, તથા બુદ્ધિ તપાસી જે ઉપાયો લેવા નોંધએ તે કાંઈ પણ લઈ શકાતા નથી. ખરૂં નોંધએ તો આ દોષ વર્ગ પદ્ધતિનો નથી, પણ વર્ગ નોંધએ તે કરતાં બહુ મોટો રાખવાનો છે. અમે જે ઉપર ટુકડીઓ પાડવાની સૂચના કરીછે તેમ કરવામાં આવે, તો આ હરકત દૂર થાય, અને તેની સાથે વર્ગ પણ મોટો રાખી શકાય. વર્ગ તો કાંઈ પણ મોટો રાખ્યાબિના છૂટકોજ નથી. કાંઈ દશાંશર છોકરે અકેકા શિક્ષક રાખવો મોટી નિશાળમાં પરવડી શકે નહિ.

એથી પણ મોટો વાંધો આ પદ્ધતિ સામા એછે કે એમાં શિક્ષકનાજ સંવેદના પ્રયત્ન ઉપર ધોરણ રાખવામાં આવ્યું છે. છોકરાને બહુતર સરળ કરી આપવાથી તેની બુદ્ધિ પોતાની તરફનો વિચાર કરવામાં કે પોતાની મેળે મહેનત કરવામાં મંદ પડી જાયછે. તેમજ બહુતરમાં કારણ ભાગ વધારે સમજતા થતા હશે, પણ જેમાં પંડે મહાવરો કરવાની ઘણી જરૂરછે, તેવી બાબતોમાં તેઓ કાચા રહી જાયછે. વાંચન, લેખન, હિસાબ ગણવા વિગેરે કામ એ છોકરાઓ નોંધએ તેવી અપટ અને સંક્રાંષ્ટ થી કરી શકતા નથી, અને તેમાં ભૂલો પણ બહુ કરેછે. આ ટ્રેનિંગ સિસ્ટમનો નહિ, પણ શિક્ષકનો દોષ સમજવો. કથિત પાઠ આપી તે મંતોષ પામે, અને તે વેળા જે શીખવ્યું તેનો મહાવરો છોકરા પાસે કરાવે નહિ, તો ખેશક બધું કાચું રહેજ. વળી જેમ જેમ છોકરા મોટા થતા જાય તેમ તેમ તેને સૂચવવાનું ઓછું કરતાં જઈ તેઓ પોતાની મેળેજ મથે અને મથ્યા પછી જ્યાં અટકી પડે ત્યાંજ તેને મદદ કરવી એવી રીત વધારે ને વધારેજ રાખતા જવું નોંધએ. પાઠશાળાની કેળવણી અથવા તેથી પણ પેલી તરફની કેળવણી જે ખાનગી અભ્યાસ તેને માટે યોગ્ય કરવા તરફ ખેશક આગકની કેટલીક ઉમર પછી ખસુસ લક્ષ રાખ્યાજ જવું એ અમે કબુલ કરીએ છઈએ, અને તેમ કરવાને તથા વર્ગ પદ્ધતિને કશો પણ વિરોધ નથી. વિવેક વિના કોઈ પણ પદ્ધતિથી નુકસાન થાયજઈ, પણ તે માટે તે પદ્ધતિનો દોષ કાઢવો એ કદી પણ વાજબી કહેવાય નહિ.

આ રીતે અમે ત્રણ પદ્ધતિની સ્વરૂપ, તથા ક્ષાયદા ગેરક્ષાયદા બતાવી ગયાં. એ બધામાં ટ્રેનિંગ સિસ્ટમ સર્વોત્તમ છે. બહુતર એજ કાંઈ કેળવણી નથી; એ મહાતત્વ જેણે પ્રસિદ્ધ કર્યું તે સંવેદના પદ્ધતિઓએ

જીવીકારવા જોગ છે. તેમજ બુદ્ધિની સાથે નીતિ તથા શરીરની કેળવણીની પણ તેટલીજ અથવા ખૂં કહીએ તો વધારે જરૂર છે એ વાત પણ હાલ સઘળાએ કબુલ રાખી છે. ભણતર ઉપરાંત બુદ્ધિ કેળવણીના ખાસ પાઠ રાખવા જોઈએ એ એક બહુજ કિંમતી ભલામણ છે, અને બુદ્ધિ કેળવણીને માટે સૂચક પદ્ધતિ જ યોગ્ય છે. બાળકની નિશાળે તો બેશક આ સઘળા નિયમોને બિલકુલ અનુસરતીજ હોવીજ જોઈએ, અને કિશોર વયના વિદ્યાર્થીઓને માટે પણ વાપરતાં આવડે તો એજ પદ્ધતિ ઉત્તમ છે. નાના બાળકને કાચ કે પતાસાનો પાઠ આપીએ છીએ, તેવોજ પાઠ મહેતાજી મોટી ઉમરના છોકરાને આપે તો બેશક તે કેવળ નિરૂપયોગી અને નુકસાની ભરેલું પણ છે, પરંતુ એમાં મહેતાજી સિવાય બીજા કોઈનો વાંક નથી. ખગોળ, ભૂસ્તર, રસાયન, યંત્રશાસ્ત્ર વિગેરે શાસ્ત્રોના પ્રવેશક પાઠ સામાન્ય જ્ઞાનની પદ્ધતિ ઉપર આવા છોકરાઓને તો આપવા જોઈએ, અને એ પ્રમાણે સૂચક પદ્ધતિએ પ્રવેશ કરાવ્યા પછી ગ્રંથોના વ્યાખ્યાનમાં નાંખ્યા હોય, તો થોડા વખતમાં પાકે પાચે એ વિદ્યાઓમાં નિપુણ થાય. તેમજ આ પગથીએ ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે છોકરાઓને પ્રથક પણ પોતાની મેળે મથવાનો મહાવરો પણ અવસ્ય ‘પાડવો’ જોઈએ. આ પ્રસંગે પરસ્પર સહાયતાનો પણ કેટલોક ઉપયોગ કરી શકાય, અને તેમ કરવાથી તેના પણ જે ખાસ લાભ છે તે મળી શકે. મતલબ કે ત્રણ પદ્ધતિઓનું યોગ્ય મિશ્રણ કરતાં મહેતાજીને આવડવું જોઈએ, અને તેમ તે કરે સારેજ મન રૂપી અમૂલ્ય વસ્તુને ખીલવવાનું પરમપૂજ્ય કામ પરમેશ્વરે તેને સોંપ્યું છે તેમાં તે પૂર્ણ જશ મેળવી કૃતાર્થ થઈ શકે.



અવલોકન શક્તિની કેળવણી.

આપણે પાછળ સમજાવી ગયા કે અવલોકન એ સઘળા જ્ઞાન તથા મનની શક્તિઓનો મૂળ પાથો છે. હવે એ અવલોકન શક્તિ કેવી રીતે શાળાઓમાં કેળવી શકાય તેનો આપણે કાંઈ વિચાર કરીએ.

જ્યાંસુધી બાળક કુદરતને આધીન છે, એટલે, શિક્ષકના હાથમાં આવ્યું નથી, ત્યાંસુધી તો બાળક સ્વચ્છંદે આમ તેમ ભ્રમણ કરતું થકું બૃહદની વસ્તુઓ સાથે પોતાની ઈન્દ્રિયોને યથા પ્રસંગ સંનિકર્ષ કરતું જ રહે છે; અને આ કુદરતી રીતે બાળકેળવણી આવવાથી તેના જ્ઞાન તથા બુદ્ધિમાં

વધારે થોડી મુદતમાં ફેટલો બધો થાય છે તે (વિચાર કરીશું તો) ધણોજ આશ્ચર્ય કારક માલમ પડશે. બાળક ત્રણ વર્ષનું થાય છે એટલામાં પોતાના ઘર મધ્યેની અને બહારની ઘણીખરી વસ્તુઓનાં નામ, તેના ગુણ, તથા ઉપયોગથી ઘણું ખરે દરજ્જે વાકેફ થઈ રહે છે. પાંચ વર્ષે તો વિચાર કરતું, અને પોતાના વિચાર વાણીદારે બીજાને બરાબર સમજાવી શકવાની શક્તિ ધરાવતું થાય છે. ખરે, આ કુદરતી રીતે બાળક જેવી ત્વરાથી પોતાની ભાષા ભણે છે, તેવી ત્વરાથી તે કદી પણ આગળ બીજી ભાષા શાળામાં ભણતું નથી, અને તેનું કારણ એજ છે કે આ પ્રસંગે ભણવાની રીત કુદરતી અને શાળાઓમાં કૃત્રિમ ચાલે છે.

અકસોસની વાત છે કે ઘણા ખરા માઆપો એમજ સમજે છે, કે બાળક પાંચ છ વર્ષનું થયું અને નિશાળે મૂક્યું, એટલે, બાલ્ય વસ્તુઓનો એની ઇંદ્રિયો સાથે સંનિકર્ષ કરાવવાનો વખત થઈ ચુક્યો, અને હવે તો એના માથામાં જ્ઞાન ભરવાનું તથા વિચાર કરતાંજ શીખવવાનું બાકી રહ્યું છે. શું પાંચ વર્ષની ઉંમરમાં બાળક બધું વિશ્વ જોઈ રહ્યું ? આ સવાલનો જવાબ તો કોઈપણ હા ભણશે નહિ, પણ અમને દહેશત લાગે છે, કે ઘણા એમ જુહેશે. ખરા કે એમ બધું જોવા જાય તો પછી એ વિદ્યા ક્યારે ભણે. વિદ્યા ! વિદ્યા એટલે શું ? વિદ્યા એટલેજ આ જડચિદાત્મક વિશ્વનું જ્ઞાન; અને તે વિશ્વનું જ્ઞાન તો તમે હવે એને એક ઓરડામાં ગોંધીજ આપવા માગો એ જેવી વિપરીત મતિનું કામ છે ! આ અનંત-અગમ્ય-વિશ્વને અવલોકવાનું છોડાવી તમે પુસ્તકોના પાનામાંથીજ એને એ જ્ઞાન પ્રાપ્ત કરવાનું કહો છો તે શી રીતે બની શકે એમ છે? અમે પુસ્તકોનો અનાદર કરતા નથી. પુસ્તકો તો અમારાં પ્રાણપ્રિય છે, અને અમારી અહોનિશ વાંચનાજ એ છે કે આપણા દેશમાં બાળ, યુવા, ને વૃદ્ધ પર્યંત બધાંજ પુસ્તકાનુરાગી થાય. પુસ્તકો કેળવણીનું અવશ્ય સાધન છે, પણ તે ક્યારે કે જ્યારે તે વિશ્વના અવલોકનની સહવર્તમાન હોય સારેજ. માટે શાળાના અભ્યાસમાંથી અવલોકન શક્તિને બાતલ કરવી એના જેવી બીજી કોઈપણ ભૂલ નથી, અને એમ કરવાથી બાળકની યુદ્ધિ ખીલવાને બદલે હલટી જડ થઈ જાય છે. વિશ્વનું અવલોકન દુર રાખવાથીજ આપણા દેશનો શાસ્ત્રીયવર્ગ વેદીયાઢોરમાં ખપી ગયો છે, અને આધુનિક ઇંગ્રેજ કેળવણી પામેલાનું પણ ભણતર દેશના ઉદ્યોગને બહુધા નિરૂપયોગીજ માલમ પડે છે.

• વળી, વિદ્યાએ સારા ને ખરા પાયા ઉપર ભણાવવાનો પણ એજ રસ્તો છે, કે તે વિદ્યાની જે વસ્તુઓ હોય તે પ્રથમ બાળકોની ઇદ્રિયોને સં-
નિકર્ષ કરવી; તેનો ઘણો સહવાસ પડાવવો, અને પછી બાળકના તર્ક વિ-
ચારોનો ઉપયોગ કરી તેની પાસેજ તે વિદ્યાના મૂળ સિદ્ધાંતો કઢાવવા.
ભૂસ્તર વિદ્યા ભણે અને તેમાં કહેલો એક જાતનો પણ પથરો બાળકે ન
જાણેલો હોય, તો તે વિદ્યા ભણ્યાથી શો ફાયદો ! ખગોળની મોટી માટી
વાતો કરે, પણ આકાશમાં શુક્રનો તારો ક્યાં છે તેનુંજ જ્ઞાન ન હોય, તો
પછી એ ભણ્યાનું શું ફળ ! એજ પ્રમાણે સઘળી વિદ્યાનું સમજવું. વિદ્યા
સંસાર વ્યવહારના ઉપયોગમાં આણવાને માટે છે—કાંઈ શાળાઓની પરી-
ક્ષામાં પાસ થવાનેજ માટે નથી. પણ વિદ્યા જ્યારે અવલોકન શક્તિનો ઉ-
પયોગ કરી શીખવેલી હોય, ત્યારેજ ઉપર કહ્યું તેવી રીતે સંસાર વ્યવહાર-
ના કામમાં વપરાઈ શકે, અને ત્યારેજ વિદ્યા ભણેલી સાર્થક થાય છે.

આ પદ્ધતિએ વિદ્યા શીખવવાથી તે વિદ્યા ખરી અને આગળ ઉપ-
યોગી થઈ શકે એવી રીતે શીખવાય છે એટલુંજ નહિ, પણ અવલોકન
શક્તિ કેળવાય છે, અને અવલોકન શક્તિ કેળવાવી એ વિદ્યા ભણ્યા કરતાં
પણ બહુજ લાભકારી કામ છે. નિશાળમાં કદીપણ જોઈએ તેટલી વિદ્યાઓ શી-
ખવી શકાતી નથી, અને શીખવાય છે તેટલી પણ બધાને આગળ સંસારના
કામમાં થોડીજ ખપ આવે છે, પણ એથી જો અવલોકન શક્તિ રૂપી સખળ
હથીઆર કેળવાયું હશે, તો તે માણસ જે કામમાં પડશે તે કામમાં કૃતેહ
કર્મો વિના રહેનાર નથી.

આ કારણથી સઘળા ઉત્તમ પદ્ધતિકારોનો તો એવો વિચાર છે કે
બાળકેળવણીના જેમ વાંચન, લેખન, અને ગણિત એવા ત્રણ વિષય ગ-
ણાય છે, તેમજ પ્રદર્શન પાઠ એ નામનો ચોથો વિષય પણ તેમાં દાખલ થ-
વો જોઈએ. વાંચન, લેખન, અને વિશેષ કરીને ગણિત શીખવવામાં પ્રદર્શન
કરી અવલોકન શક્તિનો ઉપયોગ શિક્ષક ચતુર હોય તો જોઈએ તેટલો કરી
શકે છે, તોંપણ તે બસ નથી. એમાં વિશેષ લક્ષ સ્વભાવિક રીતેજ વાંચનાદિ
વિષયો શીખવવા ઉપરજ રહેલું હોય છે, અને અવલોકન શક્તિની કેળવણી તો
ગોણું પક્ષેજ આપવામાં આવે છે. માટે જરૂર છે કે અવલોકન શક્તિની કેળ-
વણી ઉપરજ વિશેષ લક્ષ આપવામાં આવે, એવા સ્વતંત્ર પાઠજ નિર્માણના
ઘોરણોમાં હોવા જોઈએ; અને તેને અમે પ્રદર્શન પાઠ કહીએ છીએ. સા-

માન્ય જ્ઞાનના પાઠ જે કહેવાય છે તે એને મળતાજ છે, અથવા તેનોજ અર્થ એક પેટાભાગ છે, પણ પ્રદર્શન પાઠમાં સામાન્ય વસ્તુઓનું જ્ઞાન આપવા કરતાં વધારે હેતુ રહેલો છે, અને એ સામાન્યજ્ઞાન આપ્યું એટલે પ્રદર્શન પાઠનો ઇલાખો બંધ પડે છે એમ નથી. પ્રદર્શન પાઠનો હલકામાં હલકી કેળવણીથી તે યુવાવસ્થાની ઊંચી કેળવણી સુધી હમેશાંજ કાયમ રાખી શકાય એવા છે.

બાળકોને માટે પ્રદર્શન પાઠ આપવાનો વિધિ લાંબા વિસ્તારથી જર્મન દેશના મહા પ્રસિદ્ધ આદિ પદ્ધતિકાર ફ્રોબેલે ઉપજાવી કાઢ્યો છે, અને તે કિન્ડરગાર્ટન એ નામથી ઓળખાય છે. એમાં બાળકોની તમામ તનમન તથા નીતિની શક્તિઓ કેળવવા ઉપર ઉપયોગી જ્ઞાનના મૂળતત્ત્વો મનમાં સૂચક પદ્ધતિએ ઠસાવવા ઉપર, તથા હુનરી કામ કરવાનો અભ્યાસ પાડવા ઉપર ઘણું ધ્યાન આપવામાં આવ્યું છે. ટુંકામાં બાળપણ કેળવણીની એ ઉત્તમ પદ્ધતિ છે પણ આપણામાં છેક બાળપણમાં છોકરાંને કાંઈ નિશાળે મૂકતું નથી, તેવી નિશાળો પણ આપણા દેશમાં નથી, અને હોયતો ઉત્તમ સુશિક્ષિત મેહેતાજી તથા કિમતી સાહિબોની તેમાં એટલી જરૂર છે, કે તે આપણે હિંચાં ચાલવીજ મુશ્કેલ પડે. તોપણ મોટા શહેરો જેમાં શ્રીમંત માણસો પોતાનાં છોકરાંને પાંચ વર્ષની ઉમરથી નિશાળે મોકલે છે, અને સાં ચાલતી પદ્ધતિથી તે છોકરાંને તને તથા મને ફાયદો કરતાં નુકશાન વધારે થાય છે, સાં જે તેવા શ્રીમંતો પોતાને ખરચે અને પોતાની દેખરેખ નીચે કિન્ડરગાર્ટનની નિશાળો કાઢે તો બેશક ઘણો ફાયદો થાય ખરો. શ્રીમંત વર્ગના છોકરાંને સાફજ તે નિશાળ હોવાથી, તેમાં કિન્ડરગાર્ટનની પદ્ધતિથી અલખત કટલોક ફરફાર કરવો પડશે, પરંતુ ઘણી બાબતમાં તે રીતેજ એ બાળશાળાઓ (Infant Schools) ચાલી શકશે. એ બાળશાળામાં તો ત્રણ વર્ષની ઉમરથી છોકરાં દાખલ થઈ શકશે, અને રમત ગમત કરતાંજ તન તથા મનની યોગ્ય કેળવણીની સાથે સાધારણ ભણતરનો પણ મજબૂત પાયો સાં નાંખી શકશે. ફક્ત ભણતરની બાબતજ લઈએ તો સાત વર્ષની ઉમરમાં તો તેણે એટલો અભ્યાસ કર્યો હશે, કે આપણી સામાન્ય નિશાળોમાં ત્રીજા કે ચોથા ધોરણમાં દાખલ થવાને લાયક માણસ પડશે જે હાલ પાંચ વર્ષની ઉમરથીજ નિશાળોમાં ગોંધ્યાથી ફટી પણ બની શકતું નથી. પણ ભણવા કરતાં પણ મોટો ફાયદો તો એ થશે કે શરીરની, મનની,

તથા નીતિની આજપણમાં જેવી જોઈએ તેવી તેને ઉત્તમ રીતની કેળવણી મળેલી હશે, અને હવે પછી તેને વિદ્યાભ્યાસ કરવો ઘણોજ સરલ પડશે. પણ જ્યાં સુધી આવી શાળાઓ થઈ નથી, ત્યાં સુધી તો આપણી આંત્ર નિશાળોમાં પ્રદર્શન પાઠ કેવી રીતે આપી શકાય તેનોજ વિચાર કરીએ. માળ ઇનસ્પેક્ટર હોય સાહેબના વખતમાં કથિત પાઠનો પદ્ધતિગ્રંથ તૈયાર થયો છે તે, તથા તેમાં અવલોકન શક્તિ કેળવવાની જે પદ્ધતિ પ્રદર્શિત કરી છે તે દરેક મહેતાજીએ ખસુસ ખસુસ અભ્યાસ કરવા જોગ છે. એમાં સામાન્ય જ્ઞાનની જે નોંધો તે વિશેષે કરીને આજશાળાને યોગ્યની છે, તોપણ તે આપણી નિશાળોના નીચલાં પહેલાં અથવા ખીજા ધોરણસુધી ભણનાર છોકરાની ઉમરને સાધારણ રીતે લાયકજ છે, અને એ બધા પાઠ કદાપિ નહિ તોપણ કથિત પાઠના પાંચે ભાગના થોડા થોડા તો નિશાળોમાં મહેતાજીએ પોતે આપવા જોઈએ. એમ કરવા ઇન્સ્પેક્ટર સાહેબનો સરક્યુલર પણ છે, પરંતુ દિલગીરીની વાત છે કે એ વિષય ધોરણ બહારનો હોવાથી મહેતાજીઓ ભાગ્યેજ તે અમલમાં આણે છે. પણ એમાં તેમની મોટી ભૂલ છે. સ્વાર્થ બુદ્ધિથીજ જોતા હોય, તોપણ તેઓને એ કસુરથી નુકસાનજ છે. સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ ડીપુટી સાહેબોની પરીક્ષામાં ખપ નહિલાગે એ ખરું છે, તોપણ એમ કરવાથી અવલોકન શક્તિ કેળવાઈ હશે તો છોકરાં ધોરણના વિષયો સારી રીતે થોડા વખતમાં તૈયાર કરી શકશે.

સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ આપી રહ્યા એટલે પ્રદર્શન પાઠ થઈરહ્યા એમ સમજવું નહિ. એટલે એક આજકેળવણીનો પ્રકાર છે. હવે ભૂગોળ, ખગોળ, પ્રદાર્થ વિજ્ઞાન, અર્થશાસ્ત્ર, વગેરે અનેક વિદ્યાઓ જે નિશાળમાં વાંચનમાળાને દ્વારે શીખવવાની છે તેને વિષયભૂત કરી મહેતાજીઓએ પ્રદર્શન પાઠ આપવા જોઈએ. દરેક વિદ્યાનો મૂળ પાયો તો પ્રદર્શનથીજ નાંખવો. એ પ્રમાણે પાયો નાંખાયા પછી માત્ર વ્યાખ્યાન કે પુસ્તકોથી વધારે જ્ઞાન આપવામાં આવશે તો કાંઈ હરકત નથી, અને પછી તો બેશક એમ કરવુંજ પડશે, કેમકે જે જે શીખવવાનું છે તે બધું કદીપણ પ્રદર્શિત થઈ શકે નહિ. પરંતુ પાયો ખરી પદ્ધતિ ઉપર નાંખાયો હશે, તો તેની ઉપર સારી ઇમારત રચી શકાશે.

પ્રદર્શન પાઠ આપવાને માટે વસ્તુઓનો, યંત્રનો, નમુનાનો, નકશાનો, વગેરે અનેક રીતનો સારો મંગૂલ તો અલગત નિશાળમાં જોઈએજ, અને

તે પૂરે પાડવો એ તેને લાગતા વળગતાનું કામ છે. પણ તેની સાથે મહેતાજીમાં ખંત અને ચીવટ એ વધારે અગત્યની છે. ખગોળના પ્રદર્શનને માટે તો આકાશનો ગોળ નિરંતર આપણા માથા ઉપર ઉભોજ છે, તોપણ કેટલા થોડા મહેતાજી તેનો ઉપયોગ કરતા હશે? ભૂગોળ કે ભૂતળના પ્રવેશક પાઠ આપવાને સાર કેટલા થોડા મહેતાજી બાળકોને પાદરે લઈ જઈ તે તે વસ્તુઓનું પ્રદર્શન કરાવે છે? મહેતાજી આમ નથી કરતા તેથીજ એ વિદ્યાર્થી છોકરાને અળખામણી લાગે છે, અને બિચારા ગોખી ગોખીને મરે છે તોપણ યાદ રહેતી નથી. માટે મહેતાજીઓને અમારી ખાસ ભલામણ છે, કે જો તેઓ સ્વાર્થ કે પરમાર્થ બેમાંથી એકેની મનમાં પરવાહ રાખતા હોય, તો તેમણે અવલોકન શક્તિ કેળવવાના આ પાઠ આપવામાં કદીપણ આળસ કરવું નહિ.



વહુ ગોરખણના ગેરફાયદા.

મુંબઈમાં છપાતું લોકમિત્ર કેટલાક વખતથી કેળવણી ખાતાની ખામીઓ એવા મથાળા નીચે કેળવણીના વિષય ઉપર પોતાની કલમ ચલાવે છે. એના બધા વિચારોની સાથે એકમત થયા શિવાય અમે એ જોઈને ખૂશી થયા છઈએ, કેમકે કેળવણી બાબત ઉપર લોકો તથા જાહેર લખનારાઓને અત્યાદ્ય સુધી અમે અનાદરજ નોતો આવ્યા છઈએ. નિશાંજમાં કેમ શીખવવું જોઈએ અને એ પ્રમાણે થાય છે કે નહિ એ વિષે ઘણા ખરા લોકો કાંઈ પણ પરવાહ રાખતા નથી, અને વર્તમાન પત્ર તથા ચોપાનીયામાં પણ એ બાબત ભાગ્યેજ કાંઈ ચર્ચા જોવામાં આવે છે. તો પણ વિચાર કરીને જોશે તેને તો માલમ પડશે કે પોતાના છોકરાનો ભવ જ ઉપરથી બંધાવાનો છે તે સ્થળ કેવી સ્થિતિમાં છે તે જાણવા સમાન આ સંસારમાં થોડાજ અગત્યના વિષયો છે. માટે લોકમિત્રના આ ઉદ્યોગથી અમને ખૂશી પેદા થઈ છે. એના ૯ મી જ્યુનના *અંકમાં ઘણા ગોખણથી કેવા ગેરફાયદા હાલ થાય છે તે વિષે કાંઈ લખાણ કર્યું છે તેમાંથી અમે અમારા વાંચનારાઓને સાર અહિંયા થોડો ઉતારો કરીએ છઈએ. એમાં લખ્યું છે તે જિલ્લાઓ કરતાં મુંબઈ શહેરને વિશેષે લાગુ પડે છે તો પણ એ વિષય સર્વેને વિચાર કરવા જોગ છે એમાં કાંઈ સંદેહ નથી.

છોકરાઓને શીખવવાની રીતમાં પણ આગળ કરતાં ઘણા વાંધા ભરેલો ફેરફાર થઈ ગયો છે. આગલા વખતમાં છોકરાઓને જે શીખવવાનું હોય તે સઘળું વર્ગમાંજ શીખવવામાં આવતું હતું. આથી શીખનારાં છોકરાઓને ત્રણ જાતના સંગીન ફાયદા થતા હતા.

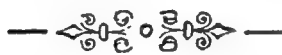
૧. સઘળાઓને વર્ગમાં સારી પેઠે સમજવાને અથવા શીખવવાને બની આવતું.

૨. તેમને ઘરમાં પુરસદનો અથવા રમવાનો વખત મળતો હતો, જેથી તેમની તંદુરસ્તીમાં સુધારો થતો અને શીખવાની શક્તિ મજબૂત રહેતી હતી;

૩. શીખવાનું કામ સહેલું હતું, જેથી ઘણાંજ ખૂશીથી નિશાળોમાં જઈ કેળવણી લેતા હતા.

હાલમાં શીખવવાની રીત એવી થઈ પડી છે કે વર્ગમાં સમજાવવું અથવા શીખવવું થોડું, અને ઘરનાં લેસનને માટે રાખવું ઘણું. સરકાર તરફથી શીખવવાનાં તથા પરીક્ષા લેવાનાં ધોરણ બાંધવામાં આવ્યા છે, અને તેમાં ચોક્કસ અભ્યાસો ઠરાવવામાં આવ્યા છે, તે કોઈ પણ રીતે પૂરા કરવા એ આજે સઘળા શિક્ષકોના નેમ હોય છે. તે નેમ પૂરી પાડવાને તેઓ વખત પ્રમાણે અભ્યાસના ભાગ કરે છે, અને તે છોકરાઓ પાસે જેમ તેમ કરીને પૂરા કરાવે છે. દરેક બાળતનું લેસન ઠરાવીને તે ઘેર કરવા આપે છે. અને તે કરી લાવ્યા છે કે નહિ તેની તપાસ કરવી અથવા તે લેઈ જોવું, એ વર્ગમાંના કામનો મુખ્ય ભાગ થઈ પડે છે. વળી અભ્યાસના ભાગ કરતાં અથવા દરરોજનું લેસન આપતાં પણ જે વિવેક શિક્ષકો તરફથી વપરાવો જોઈએ, તે પણ બરાબર વપરાતો નથી, કેટલીકવાર એટલું બધું તો લેસન આપવામાં આવે છે કે સઘળો પુરસદનો વખત તેમાં રોકવા ઉપરાંત, મોડી રાત સૂઈ છોકરાંઓને ઉઝાગરો પણ કરવો પડે છે. જ્યારે એટલું બધું ભારે લેસન હોતું નથી, ત્યારે પણ છોકરાઓનો એજે તે વખત તેમાં રોકાયું છે કે પુરસદ જેવું તેમને માટે કશું રહેતું નથી. એથી આગલી રીતથી જે ત્રણ જાતના ફાયદા છોકરાંઓને થતા ઉપર જણાવ્યા છે, તે હાલના વખતમાં ગુમ થાય છે. છોકરાઓની તંદુરસ્તીપર માઠી અસર થાય છે, અને તેમનાં જ્ઞાન તથા મન બંને નબળાં પડી જાય છે. તેમનું શીખવાનું જોર કમતી થાય છે, એટલુંજ નહિ પણ તેઓ સદાના

રોગી અને નખળી હાલતમાં થઈ પડે છે. ઘણા છોકરાંઓ શીખવાનો મોટો કંટાળો ખતાવે છે, અને કુટલાંકો થોડા ઘણા આગળ વધી અટકી જાય છે. આથી તેમનો સ્વાર્થ સઘળો ખગડે છે, અને દુનિયામાં તેઓ સદાની ગરીબાઈ અને સંકટનો ભોગ થઈ પડે છે. તેવો વખત આવે તેની આગમચ તેમની અવસ્થા હડકવાયા કૂતરાના સરખી બને છે, કારણ કે તેઓ ઘરમાં તેમજ બહાર સઘળે હાડમાર થાય છે, અને આળસુ, ઠોઠ, અભાગીઆ, વગેરે શબ્દોના ટાણા ખાતાં બેઝર થાય છે. એમાં જે સખત દીલનાં છોકરાં હોય છે તે ઓછી પરવાહ કરીને ચલાવે છે, પણ નરમ અને કાંકણા દીલનાં છોકરા ભારે બિદાસ, દુખી, અને નાસીપાસ થઈ જાય છે, અને કુટલીકવાર નાદાન ખુદ્દિએ પણ દુનિયાં અને ઘરખાર તેમને અકારાં થઈ પડે છે. એવી વેળાએ શિક્ષકો તરફથી તો નહિ, પણ માખાપો તરફથી બીજે વિવેકના ઉપયોગ થવો જોઈએ, અને બચ્ચાંની હાલત કુલી થઈ પડી છે તે સારી પેઠે જોવી તથા ધ્યાનમાં લેવી જોઈએ, તે પણ બનતું નથી.



વાંચન શિખવવાની રીત.

૧. વાંચનના પાઠમાં વાંચવું, સમજવું, અને સાર યાદ રાખવો એ ત્રણ વાત ઉપર શિક્ષકે લક્ષ રાખવાનું છે.

આ નિયમ સહેલો અને સ્વભાવિક છે, તોપણ ઘણા મહેતાજીઓ ભણતા હોય એમ લાગતું નથી. હાલ ઘણી નિશાળમાં તો શું જોવામાં આવે છે. કે એક છોકરો કઠીને અસ્પષ્ટ અને અશુદ્ધ ઉચ્ચારણ કરતો દોષો જાય છે, અને પછી ચોપડી બંધ કરી એમાંના જે બોલ યાદ રહ્યા હોય તે સંબંધ અને અર્થ રહિત બકી જાય છે. એ વખત શિક્ષક ઘણું તો અશુદ્ધ ઉચ્ચારણ કાંઈક સુધારે છે, પણ બીજું પોતાનું કાંઈ કામ છે કે નહિ તેનો જરા પણ વહેમ આણ્યા વિના બેઠો બેઠો બોલ્યા કરે છે. આમ થવાથી જે પાઠ સૌથી વધારે રસિક અને અગત્યનો તે નીરસ અને નિષ્પયોગી થઈ પડે છે.

વાંચનના જે ત્રણ અંગ ઉપર કહ્યા તેમાંથી એકે ઓછું ધ્યાન આપવા જોગું નથી, તોપણ ભણતારની અવસ્થા પ્રત્યે તેમાં કાંઈ ફેર પડે છે. શિખાઉ પહેલે પગથીએ હોય, સારે તેના વાંચવા ઉપર સૌથી વધારે કા-

છોકરાઓને શીખવવાની રીતમાં પણ આગળ કરતાં ઘણા વાંધા ભરેલો ફેરફાર થઈ ગયો છે. આગલા વખતમાં છોકરાઓને જે શીખવવાનું હોય તે સઘળું વર્ગમાંજ શીખવવામાં આવતું હતું. આથી શીખનારાં છોકરાઓને ત્રણ જાતના સંગીન ફાયદા થતા હતા.

૧. સઘળાઓને વર્ગમાં સારી પેઠે સમજવાને અથવા શીખવવાને બની આવતું.

૨. તેમને ઘરમાં પુરસદતો અથવા રમવાનો વખત મળતો હતો, જેથી તેમની તંદુરસ્તીમાં સુધારો થતો અને શીખવાની શક્તિ મજબૂત રહેતી હતી;

૩. શીખવાનું કામ સહેલું હતું, જેથી ઘણાઓ ખૂશીથી નિશાળોમાં જઈ કેળવણી લેતા હતા.

હાલમાં શીખવવાની રીત એવી થઈ પડી છે કે વર્ગમાં સમજાવવું અથવા શીખવવું થોડું, અને ઘરનાં લેસનને માટે રાખવું ઘણું. સરકાર તરફથી શીખવવાનાં તથા પરીક્ષા લેવાનાં ધોરણ બાંધવામાં આવ્યા છે, અને તેમાં ચોક્કસ અભ્યાસો ઠરાવવામાં આવ્યા છે, તે કોઈ પણ રીતે પૂરા કરવા એ આજે સઘળા શિક્ષકોના નેમ હોય છે. તે નેમ પૂરી પાડવાને તેઓ વખત પ્રમાણે અભ્યાસના ભાગ કરે છે, અને તે છોકરાઓ પાસે જેમ તેમ કરીને પૂરા કરાવે છે. દરેક બાળતનું લેસન ઠરાવીને તે ઘેર કરવા આપે છે. અને તે કરી લાવ્યા છે કે નહિ તેની તપાસ કરવી અથવા તે લેઈ જોવું, એ વર્ગમાંના કામનો મુખ્ય ભાગ થઈ પડે છે. વળી અભ્યાસના ભાગ કરતાં અથવા દરરોજનું લેસન આપતાં પણ જે વિવેક શિક્ષકો તરફથી વપરાવો જોઈએ, તે પણ બરાબર વપરાતો નથી, કેટલીકવાર એટલું બધું તો લેસન આપવામાં આવે છે કે સઘળો પુરસદતો વખત તેમાં રોકવા ઉપરાંત, મોડી રાત સૂઈ છોકરાંઓને ઉઝાગરો પણ કરવો પડે છે. બ્યારે એટલું બધું ભારે લેસન હોતું નથી, ત્યારે પણ છોકરાઓનો એજે તે વખત તેમાં રોકાયું છે કે પુરસદ જેવું તેમને માટે કશું રહેતું નથી. એથી આગલી રીતથી જે ત્રણ જાતના ફાયદા છોકરાંઓને થતા ઉપર જણાવ્યા છે, તે હાલના વખતમાં ગુમ થાય છે. છોકરાઓની તંદુરસ્તી પર માડી અસર થાય છે, અને તેમનાં તન તથા મન બંને નબળાં પડી જાય છે. તેમનું શીખવાનું જોર કમતી થાય છે, એટલુંજ નહિ પણ તેઓ સદાના

તો આ જાતની ભૂલો વર્ગમાંથી થોડા વખતમાં છેક નાંખુદ થઈ જાય.

૩. સ્થાન પ્રયત્નની ભૂલો. ત વર્ગને ઠેકાણે ટ વર્ગ, ટ વર્ગને ઠેકાણે ત વર્ગ; શ, ષ, સ, એ અક્ષરો એક બીજાને ઠેકાણે વગેરે બોલે તે સ્થાનક ભેદની ભૂલ કહેવાય. કને ઠેકાણે ખ અથવા ગ બોલે એ પ્રયત્નની ભૂલ. નીચ વર્ણના છોકરામાં સ્થાન ભેદની ભૂલો ઘણી સાધારણ હોય છે. કોઈ કોઈ વખતે જીભમાં ખોડ હોવાથી પણ આવી ભૂલો થાય છે. ઘણી વખત તો તેનું કારણ નાનપણની ખરાબ ટેવ, અને બેફિકરાઈ એજ હોય છે. શિક્ષક શુદ્ધ બોલી બતાવે, જે સ્થાને જીભ અડક્યાથી તે અક્ષર બોલાતો હોય તે પ્રમાણે કરીને બાળક પાસે ઉચ્ચાર કરાવે, અને કદી પણ એવી ભૂલો વર્ગમાં ચાલી જવા ન દે, તો આ કુટેવ દૂર થાય. આ નીચવર્ણનો છે માટે એનાથી ઉચ્ચાર થઈ શકતો નથી એવું કદી પણ મહેતાજીએ બાનું બતાવવું જોઈએ નહિ, કેમકે તે વાજબી નથી. શિક્ષકના જાતના ઉચ્ચાર અલખત શુદ્ધ જોઈએજ, અને તેને અક્ષરોના સ્થાન પ્રયત્નનું પણ વ્યાકરણ જ્ઞાન જોઈએજ. પણ એ વ્યાકરણ જ્ઞાન બાળક છોકરાને શાસ્ત્રીય રૂપમાં આપવાની જરૂર નથી. ૪. ભાષાના પ્રાંત ભેદની ભૂલો. ઉપલા ત્રણ પ્રકારની ભૂલો તો છેક શિખાઉ હશે તેજ કરશે. ઉપલા વર્ગમાં એવી ભૂલો થોડીજ દીકામાં આવશે. પણ જે ભૂલની આપણે અહિંયાં વાત કરીએ છીએ, તે તો બંધાજ વિદ્યાર્થીઓ કરશે, અને તેથી તે ઉપર શિક્ષક જે નિરંતર વિશેષ લક્ષ નહિ આપે, તો તે કદી પણ દૂર થવાની નથી, કેમકે જે ભાષા માણસ જન્મથી બોલતું આવ્યું છે અને જે ભાષા જ્યાં જાય છે ત્યાં ચોપાસ બોલાતી સાંભળે છે તે મૂકીને શુદ્ધ બોલવું એ બહુજ ખતવિના થઈ શકતું નથી. માટે શિક્ષકે પ્રાંત ભેદની કેવી કેવી ભૂલો થાય છે તેની એક સવિસ્તર ટીપ કરવી જોઈએ, તે પ્રમાણે ઉચ્ચાર પોતે ખાનગી કે સરકારી વખતે ન કરવા, અને બાળકોનું વાંચન બોલવું વગેરે જે કાંઈ સાંભળવામાં આવે તે વખત આ ભૂલો સુધારતાજ રહેવી. સુરત જિલ્લામાં બધે ઠેકાણે સ, અને ચરોતરમાં શ બોલે છે એ પ્રાંત ભેદનો એક દાખલો છે.

૫. ગામડીયાપણાની ભૂલો. સને ઠેકાણે હ જેવું કાંઈ ઉચ્ચારણ જૂજરાતના સઘળા ગામડીયા કરે છે. એવી બીજી પણ ઘણી ભૂલો થાય છે. નીચ વર્ણના ખોટા ઉચ્ચારણ પણ આજ પેટામાં ગણવા. આ ભૂલો સુધાર

‘ળજી રાખવી. ભણનાર બીજો પગથીએ આવે, ત્યારે સમજ ઉપર, અને છેક છેવટે સાર યાદ રાખવા ઉપર શિક્ષકે વધારે ધ્યાન આપવું જોઈએ. તોપણ કોઈપણ અવસ્થામાં એ ત્રણે બાબતો કદી પણ વીસરવી જોઈએ નહિ. જો કેટલાક પગથીઆ સુધી એમાંની કોઈ બાબત પડતી મૂકવી ઘટે છે, તો તે છેલ્લી છે, પણ આપણી નિશાળોમાં તો એજ ઉપર કાંઈક ધ્યાન આપવામાં આવે છે, અને અવશ્યની બાબતોને શિખવનારની બધી અવસ્થામાં છેક ભૂલી જવામાં આવે છે. એનો પરિણામ એ થાય છે કે એ ત્રણે માંની એકે બાબત નિશાળમાં તૈયાર થતી નથી, કેમકે યાદ રાખવું કે ચોપડીમાંના આડા અવળા દશવીશ શબ્દ બધી જવા અને પાઠનો સાર યાદ રાખવો એ બે કેવળ બૂદ્ધિજ વાત છે.

૨. વાંચવું શુદ્ધ, સરલ, અને રસ ભર્યું હોવું જોઈએ.

શુદ્ધતા, સરલતા, અને રસિકતા એ વાંચવાના ઉપરા ઉપરી ચઢતા પગથીઆં છે. તેથી તે ઉપર એ અનુક્રમે ધ્યાન આપવું. શુદ્ધતા આવ્યા વિના સરળતા આવવાની નથી, અને તેમજ રસિકતાનું સમજવું.

૩. કેવા કેવા ઉચ્ચાર, શા શા કારણથી, વાલકો અશુદ્ધ છે તેની શિક્ષકે નોંધ કર્યા કરવી, અને તેનો ઉપયોગ ચતુર્થથી વાંચનની વેળા કરવો.

એમાંની મોટી મોટી ભૂલો શીખાઉને સાર નીચે નોંધીએ છીએ. એ ભૂલોના પાંચ વર્ગ પડી શકે છે. મળતા આકારના અક્ષરની ભૂલ. જેમકે. ખ તે બ, ઘ તે ઘ, ઠ તે ઠ, ભ તે મ, વગેરે અક્ષરોના આકાર કાંઈક મળતા હોવાના સમજથી તેમાં પહેલ વહેલા શીખાઉઓ ભૂલ કરશે. મૂળાક્ષર ભણનારાને ખસુસ આ અક્ષરો કેટલા મળતા અને કેટલા બૂદ્ધા છે એ વિષે કથિત પાઠજ આપવો જોઈએ, અને પછીથી પણ જ્યારે જ્યારે એ ભૂલ માલુમ પડે ત્યારે પાઠીઆ ઉપર લખીને તે તરફ તેમનું ધ્યાન ખેંચતાજ રહેવું જોઈએ. ૨. કાનામાત્રની ભૂલ. નવા શીખાઉથી આ ભૂલ થવી એ સ્વાભાવિક છે, કેમકે તેનું એ સંબંધી જ્ઞાન હજી કાચું છે. પણ વખતે વધારે શીખેલા છોકરા પણ એવી ભૂલો કરે છે. એ ભૂલો થવાના બે કારણ છે:—વાંચવામાં બહુજ ઉત્તરણ, અને વાંચતી વેળા અર્થ ઉપર નજર ન રાખવાની કુટેવ. માટે ધીરજથી સમજીને વાંચવાની ટોકણી કર્યા કરીએ,

તો આ જાતની ભૂલો વર્ગમાંથી થોડા વખતમાં છેક નાબુદ થઈ જાય.

૩. સ્થાન પ્રયત્નની ભૂલો. ત વર્ગને ઠેકાણે ટ વર્ગ, ટ વર્ગને ઠેકાણે ત વર્ગ; શ, પ, સ, એ અક્ષરો એક બીજાને ઠેકાણે વગેરે બોલે તે સ્થાનક ભેદની ભૂલ કહેવાય. કને ઠેકાણે ખ અથવા ગ બોલે એ પ્રયત્નની ભૂલ. નીચ વર્ણના છોકરામાં સ્થાન ભેદની ભૂલો ઘણી સાધારણ હોય છે. કોઈ કોઈ વખતે જીભમાં ખોડ હોવાથી પણ આવી ભૂલો થાય છે. ઘણી વખત તો તેનું કારણ નાનપણની ખરાબ ટેવ, અને બેફિકરાઈ એજ હોય છે. શિક્ષક શુદ્ધ બોલી ખતાવે, જે સ્થાને જીભ અડક્યાથી તે અક્ષર બોલાતો હોય તે પ્રમાણે કરીને બાળક પાસે ઉચ્ચાર કરાવે, અને કદી પણ એવી ભૂલો વર્ગમાં આવી જવા ન દે, તો આ કુટેવ દૂર થાય. આ નીચવર્ણનો છે માટે એનાથી ઉચ્ચાર થઈ શકતો નથી એવું કદી પણ મહેતાજીએ બાનું ખતાવવું જોઈએ નહિ, કેમકે તે વાજબી નથી. શિક્ષકના જાતના ઉચ્ચાર અલખત શુદ્ધ જોઈએજ, અને તેને અક્ષરોના સ્થાન પ્રયત્નનું પણ વ્યાકરણ જ્ઞાન જોઈએજ. પણ એ વ્યાકરણ જ્ઞાન બાળક છોકરાને શાસ્ત્રીય રૂપમાં આપવાની જરૂર નથી. ૪. **ભાષાના પ્રાંત ભેદની ભૂલો.** ઉપલા ત્રણ પ્રકારની ભૂલો તો છેક શિખાઉ હશે તેજ કરશે. ઉપલા વર્ગમાં એવી ભૂલો થોડીજ દીઠામાં આવશે. પણ જે ભૂલની આપણે અહિંયાં વાત કરીએ છીએ, તે તો બધાજ વિદ્યાર્થીઓ કરશે, અને તેથી તે ઉપર શિક્ષક જો નિરંતર વિશેષ લક્ષ નહિ આપે, તો તે કદી પણ દૂર થવાની નથી, કેમકે જે ભાષા માણસ જન્મથી બોલતું આવ્યું છે અને જે ભાષા જ્યાં જાય છે ત્યાં ચોપાસ બોલાતી સાંભળે છે તે મૂકીને શુદ્ધ બોલવું એ બહુજ ખતવિના થઈ શકતું નથી. માટે શિક્ષકે પ્રાંત ભેદની કેવી કેવી ભૂલો થાય છે તેની એક સવિસ્તર ટીપ કરવી જોઈએ, તે પ્રમાણે ઉચ્ચાર પોતે ખાનગી કે મરકારી વખતે ન કરવા, અને બાળકોનું વાંચન બોલવું વગેરે જે કાંઈ સાંભળવામાં આવે તે વખત આ ભૂલો સુધારતાજ રહેવી. સુરત જિલ્લામાં બધે ઠેકાણે સ, અને ચરોતરમાં શ બોલે છે એ પ્રાંત ભેદનો એક દાખલો છે. ૫. **ગામડીયાપણાની ભૂલો.** સને ઠેકાણે હ જેવું કાંઈ ઉચ્ચારણ ગૂંજરાતના સઘળા ગામડીયા કરે છે. એવી બીજી પણ ઘણી ભૂલો થાય છે. નીચ વર્ણના ખોટા ઉચ્ચારણ પણ આજ પેટામાં ગણવા. આ ભૂલો સુધાર

રેવાના ઉપાય પ્રાંતભેદની ભૂલો સુધારવાને સારૂ જે જતાયા તેના જેવાજ છે. આ ભૂલો સુધારવી અધરી છે પણ ઉપરના જેટલી નથી, કેમકે ગામ-ડીયા ભાષા બોલનારો જાણે છે કે એ અશુદ્ધ છે અને તેથી લાગે છે.

૯. સાંભલનારને સમજ પડે એમ સ્વાભાવિક રીતે વાંચવું તે સરલ વાંચવું કહેવાય.

ઉચ્ચારની સ્પષ્ટતા, ઘટતી ઉતાવળ, અને અર્થજ્ઞાન એ ત્રણ વાનાં વિના વાંચવામાં સરળતા આવતી નથી. માટે વાંચવાનો ફટલોક મહાવરો થયા પહેલાં શિખાઉમાં વાંચવાની સરળતા આવી શકે નહિ એ તો ખુલ્લુંજ છે. તોપણ જે જે પગથીઆની ચોપડી ભણતો હોય તેને અનુસરતી સરળતા બાળકમાં આવી શકે ખરી. પહેલી અને સાતમી ચોપડી ભણનારાની વાંચવાની સરળતામાં અલગત બહુજ ફેર છે, તોપણ પહેલી ચોપડીના પાઠ જેવી સ્વાભાવિક રીતે વાંચવા નોંધએ તેમ બાળક વાંચે, તો તે સરળતાથીજ વાંચે છે એમ જાણવું. ચોખું, અને અર્થજ્ઞાનની સાથે વાંચવું તો બધે પગથીએથી ધણું ખરું બની શકે એમ છે. વાંચવાની ઉતાવળ જૂદે જૂદે પગથીએ જૂદી જૂદી છે, તોપણ તે બધાં જેટલી ઘટતી હોય તેટલી તો નોંધએજ.

જે વાંચે તેના અક્ષરે અક્ષર સ્પષ્ટ સમજાય, સારે તે વાંચવું સ્પષ્ટ ચોખું છે એમ સમજવું. બહુ ઉતાવળ કરવાથી, અર્થવા વચે વચે સાદ ધીમા પાડી નાખવાથી ઉચ્ચારણ ચોખું સંભળાઈ શકાતું નથી. શબ્દના છેલ્લા અક્ષરો અને વખતે આઘરો પણ મૂકી દેવાની ઘણાને ટેવ હોય છે, અને તેથી એ અક્ષરો ચોખા બોલાવવાની કાળજી રાખવી. વખતે નેડાક્ષરમાંનું એકાદું બંજન પણ કોઈ મૂકી દે છે. વાંચવામાં સ્પષ્ટતા આવવાને માટે ઉતાવળની ટેવ છોડવવી પ્રથમ જરૂરનું છે. અને તેથી “ધીમે ધીમે દરેક અક્ષર ઠોકીને સંભાળથી વાંચો” એ શીખામણ સારો મહાવરો પડે ત્યાં સુધી આપ્યાજ કરવી.

સ્પષ્ટતાની બાબતમાં બીજી પણ બાળકમાં આવે વખતે કટેવ હોય છે.

૧. અચકાતાં અચકાતાં વાંચવું. કેટલા દોઢ પહોરે અકેકા અક્ષર વાંચી શકે છે અને વચમાં અ-અ-અ-અ કર્યા કરે છે. કેટલાક વચગાળામાં રાગડો કાઢે છે, એ બોડ વચક સિદ્ધ પૂરી નહોવાના કારણથી

ઉત્પન્ન થાય છે. જુની રીતના વાંચનારાઓ વાંચતાં જે લહેકા કરે છે તેનું મૂળ કારણ એજ છે કે તેમનામાં વાંચવાની સરળતા નથી. રાગડો કાઢવાની કે અ-અ-અ કરવાની ટેવ કદી પણ છોકરાને પડવા દેવી નહિ. જો છોકરા શિખાડે હોય, તો ધીમે ધીમે વાંચે તેની ફિક્કર નહિ, પણ વચે સ્વર પૂરવાની કાંઈ પણ જરૂર નથી. કેટલાક છોકરા બહુ ઉતાવળ અને તેથી ઉત્પન્ન થતા ગભરાટના કારણથી પણ અચકાય છે. તેને ધીમે ધીમે વાંચવાનું કહેવું અને ખીલીતાં હોય, તો મીઠાશથી વાત કરી તેને હિંમત આપવી. જીભમાં કાંઈ ખોડ હોવાના કારણથી પણ કોઈ અચકાય. પણ ધણી વખત તો ખીક અને ગભરાટ એજ તેનું ખરું કારણ હોયછે. જે ઘરમાં હીક ખોલી શકે અથવા કવિતા હીક ગાઈ શકે, અથવા પોતાના શિક્ષકના મોઢા આગળ હીક વાંચે, પણ અજાણ્યા પરીક્ષકની આગળ અ-અ-અ કરવા લાગે સારે નિશ્ચય જાણવું કે એની જીભમાં ખોડ નથી, પણ ખીકણુ છે. જીભની ખોડ પણ ધીરજ અને મહાવરાથી દુર થઈ શકે છે. કહે છે કે શ્રીસનો ડીમાસ્થનીશ જેની જગતમાં હજી વક્તૃત્વમાં જોડી થઈ નથી, તેની જીભ જીવાનીમાં અટકતી હતી, અને બેથી તેણે દરરોજ દરીઆ કાંઠે જઈને પોતાની જીભ ઉપર કાંકરા મૂકી એકાંતમાં ભાષણ કરવાનો મહાવરો પાડ્યો હતો. શદ્ધ કે અક્ષર વેવડવા. કેટલા અચકાતા નથી, સારે એમ કરે છે. “ બાપા ” એ શબ્દ વાંચવો હોય તો બા-પા-બાપા અથવા બા-બાપા એમ વાંચે. એનાં બે કારણ હોય. કાંતો વચકસિદ્ધિ કાચી, અથવા કાંતો અશુદ્ધિ ઉતાવળ. વાંચતાં થોડું આવડ્યું હોય, તો પણ એમ શબ્દ કે અક્ષર બેવડવા તો નજ દેવા. ધીમે છૂટું છૂટું વાંચે, તો ફિક્કર નહિ.

ઉતાવળની ખાખતમાં યાદ રાખવું કે ઉતાવળા કરતાં ચોખું વાંચવું વધારે અગત્યનું છે. જો ચોખું વાંચતાં આવડશે, તો પછીથી ઉતાવળ એની મેળે વધતી જશે. પ્રથમ અક્ષરે અક્ષર, પછી શબ્દે શબ્દે, અને પછી ઉપવાક્યે ઉપવાક્યે, અને છેવટે વાક્યાંતેજ સંપૂર્ણ અટકે એવા વાંચન શીખવાના ચાર પગથીયાં છે, અને તેથી જે છોકરો જે પગથીયાનો હોય ત્યાં તેને અનુસરતું અટકવા દેવું. વખતે ઉતાવળથી વાંચવાની તાકીદ રાખવાને લીધેજ ઘણી નિશાળનું વાંચન ધિક્કારવા ચોખું નહાઈ માલમ પડેછે. બંધી જાતની અશુદ્ધતા અવિરત ઉતાવળથી વાંચવામાં આવે છે. મારું બધે પગથીએ એ ઉપર નજર રાખવી.

જે વાંચે તેનો અર્થ વાંચનાર ખરાખર સમજતો નહોતો, તો તેના વાંચવાથી સાંભળનારને સમજાવો અશક્ય છે. તેથી વાંચનારને અર્થજ્ઞાન જરૂર હોવું જોઈએ. પણ ધણા બાળકો વાંચે છે ત્યારે અર્થ ઉપર ધ્યાન બિલકુલ આપતા નથી, અને તેથીજ મતલબ કહેતી વખતે થોડું ઘણું ચોપડીમાં જોવાની તેને જરૂર પડે છે. એવી કટેવ મહેતાજીઓજ ઘણું કરીને છોકરાને પાડે છે. ઉતાવળ કરવાની એટલી બધી લાહે હોય છે, કે વાંચવાને બદલે આગગાડીની પેઠે છોકરાંઓને બકી જવાની ટેવ પડે છે. રસ ભર્યું વાંચવાને માટે તો અર્થજ્ઞાનની વિશેષ કરીને જરૂર છે. માટે મહેતાજીએ મૂળથીજ સમજાવે વાંચવાની બાળકોને ટેવ પાડવી. વાંચતાં શીખવાનો મુખ્ય હેતુજ એ છે, કે વાંચીએ તેની મતલબ સમજાવે. મોટાપણે આપણા દેશમાં થોડાજ જ્ઞાન મેળવવા સારૂ ખાનગી વાંચે છે, અને તેનું મોટું કારણ એ છે કે વાંચે તેની મતલબ સમજવાની શક્તિ મહેતાજીએ તેઓને આપી નથી. વાંચ્યા પછી મતલબ સમજવાને સારૂ વાક્યે વાક્ય મનમાં વાંચી જવાની તેને જરૂર પડે છે, અને તેથી એવી બેવડી મહેનતથી કંટાળી તે ખાનગી વાંચવુંજ મૂકી દે છે, અને તેમ થવાથી તેના જ્ઞાનમાં કાંઈ વધારો થવાને બદલે દિનપર દિન તે અજ્ઞાન અને વંદેમી થતા જાય છે. ખાનગી વાંચવાનો શોખ ઉત્પન્ન કરવો એ મહેતાજીની એક કિંમતી ફરજ છે, અને તેને માટે વાંચે તેજ વખતે સમજાવે વાંચે એવી ટેવ પાડવી જોઈએ.

૬. લલનારના મનનો બધો ભાવ સાંભળનારને પ્રત્યક્ષ જાણાય એવી રીતે જે વાંચવું તે રસ ભર્યું વાંચવું કહેવાય છે.

આ કામ ઘણુંજ અઘરું છે. રસભર્યું વાંચનાર ખરેખરા તમને મોટી ઉમરના પણ થોડાજ માલમ પડશે. એનું કારણ એ છે, કે રસભર્યું વાંચનારે લખનારનો બધો અર્થ સમજવો જોઈએ એટલુંજ નહિ. પણ તે લખતી વેળા તેના મનમાં જે જે જુસ્સાઓ જોડે દરજ્જે પેદા થયા હોય, તે તે જુસ્સાઓ તેડે દરજ્જે વાંચનારે જાણવા જોઈએ, તે તેજ રૂપે તેના દિલમાં લાગવા જોઈએ, અને તે પ્રમાણે તેને બતાવતાં આવડવા જોઈએ.

તે છતાં પણ રસભર્યું વાંચતાં શીખવું એ ઘણીજ ઉપયોગી કળા છે. સારાવક્તૃત્વનો પાયો એ ઉપરથી ચાલે છે. આપણા દેશમાં સુભાષિત બોલનારાઓની ખોટ છે તેનું એક મજબુત કારણ એ છે કે બાલ્યાવસ્થા-

માં રસભર્યું વાંચવા ઉપર (અને તેના મુખ પાઠ ઉપર) કાંઈજ લક્ષ આપવામાં આવતું નથી.

રસભર્યું વાંચતા શીખવાને માટે ખરો નિયમ તો એજ છે કે તમેજ જાતે બોલતા હો, એમ સમજીને વાંચો. એ વેળા વાંચનારે લખનારની સાથે એકરૂપ થઈ જવું, તેના વિચાર તેજ પોતાના વિચાર કરી નાંખવા, તેના જેવીજ પોતાની લાગણીઓને જાગૃત કરવી, અને પછી તે બોલતો હોય તે પ્રમાણેજ પોતે બોલવું. તમે જોશો કે રસભર્યું વાંચવામાં અર્થજ્ઞાન કેટલું અવશ્યનું છે. એ વિના સાફ વાંચન થઈ શકતુંજ નથી, અને તેથી મહેતાજીએ વાંચવું સાફ કરવાની મતઢાળે પણ સમજણની ઉપર ખૂબ ધ્યાન આપવું ઘટે છે.

ખરો નિયમ તો રસભર્યું વાંચવાનો ઉપર કહ્યો તેજ છે તોપણ નીચેના જે નિયમ ઉપર ધ્યાન રાખવાથી ઘણી મદદ મળશે. ૧. વિરામ ચિન્હ આગળ ઘટતી રીતે અટકવું. વિરામ ચિન્હનાં નામ ને ઓળખતાં, અને તે પ્રત્યેકની આગળ કેટલું અટકવું જોઈએ વગેરે બાબતો આ પગથી-એ તો બાળનારને શીખવવીજ જોઈએ. પણ માત્ર એટલું શીખવ્યાથી ફાયદો થવાનો નથી. એ સમજનો ઉપયોગ કરવાનો તેમને ખતથી મહાવરો પાડવો જોઈએ. મહાવરો થયા પછી એ કામમાં બાળનારને કે બાળવનારને કાંઈ મહેનત નહિ પડે. જોરવાળાં શબ્દ ઘટતા જોરથી વાંચવા. વાક્યમાં કેટલા શબ્દ ઉપર વિશેષ ભાર મૂકવાનો હોય છે અને તે પ્રસંગે સ્વર પણ જુદી રીતે કરવો પડે છે, એ બાબત ઉપર જેમ તેમ વાંચનારનું મૂળથીજ ધ્યાન ખેંચવું. એ બધાનો આધાર લખનારના અર્થ ઉપર અથવા ભાવ ઉપર રહેલો છે. જ્યાં ભાર મૂકવો જોઈએ ત્યાં ન મૂકતાં બીજે ઠેકાણે મૂકવાથી અર્થનો કેવો અનર્થ થઈ જાય છે એ એક નીચેના દાખલા ઉપરથી માલમ પડશે. “હું કાલે મુંબઈ જવાનો છું.” એમાં જો “હું” ઉપર ભાર મૂકીને વાંચીએ તો એવો અર્થ થાય કે મારો ભાઈ નહિ પણ હું કાલે મુંબઈ જવાનો છું. “કાલે” ઉપર ભાર મૂકીએ તો આજે કે પરમ દહાડે નહિ એવો અંદરથી અર્થ નીકળી આવે છે. એજ મપ્રાણે મુંબઈ બોલ ચાંપીને બોલતાં એવો અર્થ જણાય કે કોઈએ “તમે કાલે સુરત જવાના છો” એમ કહ્યું હોય અને તેના ઉત્તરમાં તેની ના પાડી મુંબઈ જવાનો છું એમ તે કહેતો હોય “હું” શબ્દ જોરવાળો કરતાં એમ

જાણાય કે “નહિ કેમ? હું કાલે મુંઝાઈ જવાનો છું.” ‘જવાનો’ બોલ પણ ભાર મૂકવાથી જુદોજ અર્થ સૂચવે. “હું જવાનો છું. હું કાલે મુંઝાઈથી આબ્યો એમ તમને કોણે કહ્યું” એવો ભાવ સમજાય. આ પાંચ બોલના વાક્યના આ રીતે પાંચ અર્થ થઈ શકે છે, અને એ બધાનો આધાર ફક્ત ભાર મૂકવાની ઉપરજ રહ્યો છે. આ ઉપરથી તમે જોશો કે આ વિષય વાંચનમાં કેટલો અગત્યનો છે, વિરસ કે નીરસ વાંચનું આ જાતની ગફલતને લીધેજ થાયછે. પણ એ વાત ખરી કે ભાર મૂકતાં આવડવાને માટે તે વાક્યની આગળ પાછળના વાક્ય વાંચી તેનો અર્થ તથા સંવ્રજા ભાવ વાંચનારે જાણવાજ જોઈએ. ફરીથી કહીએ છીએ કે અર્થ—જ્ઞાન વિના તો સાફ વાંચવાની આશાજ ન રાખવી. એ માટેજ વાંચનનો પાઠ ઘેરથી જાણનારે તૈયાર કરી આવવાની જરૂર છે. એમ ધણો મહાવરો થયા પછી વાંચનારના હાથમાં જે આપ્યું તે ટપ રસભરી રીતે તે વાંચી શકશે.

૩. જેવો રસ હોય તે પ્રમાણે સ્વરભેદાદિ અનુભાવ પણ કાંઈક કરવા જોઈએ. પ્રીતિનું, મસ્કરીનું, દિલગીરીનું, ઉત્સાહનું, આશ્ચર્યનું, ભયનું, કંટાળાનું, કે શાંતિનું બોલતી વખતે આપણે સ્વર તથા હાથ માથા વગેરેના હાવા ભાવો કેવા જુદા કરીએ છીએ તે સૌ જાણોછો. એમાંનું કાંઈક કરી બતાવવું એ પણ એક રસભર્યા વાંચનનું લક્ષણ છે, પણ અનુભાવ ઢોંગ થરેલા ન થાય અથવા રાગડો ન નોકલે” તે ઉપર હમેશાં લક્ષ રાખવું.

વાંચન શીખવવાની રીત. ભાગ ૨ જો.

૧. વાંચનપાઠ ચલાવવાની ત્રણ મતલબ છે:—૧. વાંચવાની કલા શીખવવી. ૨. ભાષા જ્ઞાન વધારવું ૩. જૂદા જૂદા વિષયોનું સામાન્ય જ્ઞાન આપવું.

આ ત્રણે હેતુ પાર પાડવાને માટે યોગ્ય વાંચનમાળા અવશ્યની છે. પેટલો હેતુ તો ધણું કરીને ગમે તેવી વાંચનની ચોપડીથી પાર પડી શકે. ગાગડી મહેતાજીઓ ફક્ત ‘ને પદ શીખવીને કોઈ પણ વાંચન ચોપડી વિના એ હેતુ કેટલે દરજ્જે પાર પાડી શકેછે, પણ ખીજા બે હેતુ ગિલફકા હુર રહી જાયછે. વંચકસિદ્ધિ કરાવવાને માટે પણ યોગ્ય ચોપડીઓની કેટલીક જરૂરતો છે.

બાળકોને વાંચવાની ચોપડીઓ બાપા અને મતલબમાં અનુક્રમે ચડતી જાય એવીજ જોઈએ. ગૂજરાતમાં હાલ વાંચનમાળા ચાલે છે તે ઠીક છે. બાપાનો અનુક્રમ જોઈએ તેવો નથી, પણ મતલબનો છે.

ગમે તે વાંચનમાળા ચાલતી હોય, તોપણ મહેતાજીએ આ ત્રણ હેતુ પાઠ ચલાવતી વેળા વીસરી જવા જોઈએ નહિ. અમને દહેશંત લાગે છે, કે ઘણા તો એનો પહેલો હેતુજ હાલ સમજે છે. પેહેલો હેતુ ચોગ્ય રીતે ક્યારે પાર પડે તે. સંબંધી ઉપર સમજાવ્યું. બીજા બે હેતુ પાર પાડવાને માટે સમજણ આપવાની અને સાર યાદ રખાવવાની જરૂર છે. તે શી રીતે થાય તે હવે કહીએ છઈએ.

૨. ભાષા, અર્થ, કે ભાવ સમજતાં બાલકોને કયે ઠેકાણે કઠિણ પંડશે તે મહેતાજી પોતાની નોંધ તૈયાર કરતી વખતે શોધી કાઢવું.

મહેતાજીની ચતુરાઈ આ ઠેકાણેજ જણાય છે. અનુભવી અને બુદ્ધિમાન મહેતાજી બાળકોની મુશ્કેલીઓ તુર્ત જાણે છે. બાળકની બુદ્ધિમાં પેસી જોવાની શક્તિને આ વેળા મહેતાજીને બહુ ખપ પડે છે. બાળક કેટલું જાણે છે એ વાત અનુભવથી માલમ પડે. અને એટલો અનુભવ મહેતાજીને હોવો જોઈએ. પાઠમાં જે નવું આવ્યું તે સમજવાની શક્તિ બાળકમાં છે કે નહિ તે વિચક્ષણ મહેતાજી જાણે છે.

૩. ભાષાની કઠિણતા શબ્દના અર્થ, પર્યાય, વ્યુત્પત્તિ, અને પદચ્છેદ જણાવવાથી દુર થાય છે.

બાપાની કઠિણતા બે પ્રકારની છે:—શબ્દની અને વાક્ય રચનાની. બાળકોને શબ્દ કઠણ ત્રણ કારણથી લાગે. ૧. તે શબ્દ બાળકોના બોલવા ચાલવાના વ્યવહારમાં ન આવે એવો હોય. જે શબ્દ બાળકો ઘરમાં કે માંહે માંહે બોલતા હોય તે તો તે જાણે અને તેનો અર્થ પૂછવાની ધૂણું કરીને જરૂર નથી. પણ ભાષામાં બાળકો જાણે છે તે કરતાં ઘણાજ શબ્દો વધારે છે એટલુંજ નહિ, પણ મોટા માણસોના બોલવામાં પણ લખાએલી ભાષામાં જેટલા શબ્દ વપરાય છે તેટલા બધા આવતાં નથી. માટે બાળ ભાષામાં જે જે બોલ ન બોલાતા હોય તે શિક્ષકે ઓળખી કાઢવા જોઈએ, અને તે પાછલી ચોપડીમાં કે શીખવવામાં આવી ગયો છે કે નહિ તે યાદ

કરી જવું. ૨. પાછલી ચોપડીમાં કે શીખવામાં તે કઠિણ શબ્દ આવ્યો નહિ હોય. આવા શબ્દ ધણું કરીને સારી વાંચનમાળાની ચોપડીઓમાં પાઠને મથાળે લખ્યા હોય છે, પણ તેજ ઉપર આધાર રાખી બેસી રહેવું નહિ. એ શબ્દ તો શીખવવાજ, પણ તે ઉપરાંત પણ ધણા શબ્દ શીખવવા લાયક હોય છે તેને ભૂલી જવા નહિ. ૩. જે વિષયનો બોલ હોય તે વિષયજ બાળકના અનુભવથી દુર હોય. એવા શબ્દ સહેલા દેખાય, તોપણ બાળકને નજ આવડતા હોય. જે વસ્તુ બેવામાં નથી આવી તે વસ્તુનું નામ એને ખબર ન હોય એમાં કાંઈ આશ્ચર્ય નથી. માટે એ વિષય બાળકને જાણીતો હશે કે નહિ તેનો શિક્ષકે હમેશાં વિચાર રાખવો. આ બાબત શહેરના અને ગામડાના છોકરાના જ્ઞાનમાં બહુ ફેર હોય છે, અને તેથી દરેકને નડતી જુદી જુદી મુશ્કેલીઓ શિક્ષકે વિચારે કરીને ઓળખી શકવી જોઈએ. વિદ્યાના વિષયો તો બાળકને નવાજ છે, અને તેથી તેના પ્રત્યેક સાંકેતિક શબ્દ સહેલા દેખાય, તોપણ બાળક નહિ સમજતા હોય એમજ જાણવું.

પણ શબ્દના અર્થ જાણવા છતાં પણ વાક્ય રચના કઠિણ હોય, તો તેનો અર્થ બાળકથી ન સમજાય. ક્રિયાપદનો કર્તા, વિશેષણનો વિશેષ્ય, સર્વનામનું નામ વગેરે કેટલીક બાબતો ન જણાય, તો અર્થ ન સમજાય અથવા સમજાય તો ઊંચોજ. માટે વાક્ય રચના ક્યાં કઠિણ છે તે પણ બાળકની ખુદ્ધિ અને જ્ઞાનનો વિચાર કરીને શોધી કાઢવું જોઈએ. જ્યાં વાક્યનો વિષય અજાણ્યો હોય, ત્યાં આવી અણસમજણ હોવાનો ધણો સંભવ છે, વાર્તા કરતાં વિદ્યાના પાઠમાં વાક્યનો અન્વય બાળકો બહુજ થોડો સમજી શકે. એ રીતે જ્યાં પણ કાંઈ નવો વિચાર હોય, ત્યાં બાળક વાક્ય રચનામાં ભૂલ કરશે એમ જાણવું. કેટલેક પ્રસંગે અંતરની રચનાજ ગુચ્છવણવાળી હોવાના કારણથી છોકરાઓને તે વાક્ય કઠિણ લાગે છે. એવાં વાક્ય શિક્ષકે અવશ્ય ચૂંટી કાઢવાં જોઈએ, અને તે કેમ સુધરી શકે તે પણ (બાળકોનું ભાષા જ્ઞાન કાંઈ કેળવાયેલું હોયતો) તેમની પાસે કઢાવવું. એથી બાળકને ઘણો રસ લાગશે, તથા નિબંધ રચવામાં ઘણો ફાયદો થશે.

શબ્દની કઠિણતા અર્થ, પર્યાય, અને વ્યુત્પત્તિ જાણથી દુર થાય. કઠિણ વાક્ય સમજવાનું મુખ્ય સાધન પદચ્છેદ છે.

પર્યાય એટલે એક અર્થના જે જે શબ્દ હોય તે બધા જાણવા:—
જેમકે ‘યોગ્ય’ એના પર્યાય “લાયક,” “ઘટિત,” “ઘટું,” “મુનાસિબ,”

“જોઈએ તેવું” વગેરે. *પર્યાય જાણ્યાથી જાળકનું ભાષા જ્ઞાન વધે છે, તે જોળતાં વિચાર કરવાની ટેવ પડે છે, અને વર્ગને રસ લાગે છે. પણ ઘણી વખતે પર્યાય આપી શકાતા નથી, અથવા તે આપ્યાથી પણ શબ્દનો જોઈએ તેવો ખુલાસો થતો નથી. એને માટે અર્થ સમજાવવાની અથવા વ્યાખ્યા આપવાની જરૂર પડે છે. એ કામ પર્યાય કહેવા કરતાં ઘણું અધરૂં છે, અને નાનાં જાળક તે કરવાને કેવળ અશક્તિમાન માલમ પડશે. મોટા માણસ પણ એ કામ થોડાજ સારી રીતે કરી શકે છે. પણ જેટલું એ કામ અધરૂં, તેટલુંજ કેળવણીના કામમાં વધારે અગત્યનું છે. એથી પર્યાય કહેવાં કરતાં ઉંચી જાતની કેળવણી મળે છે. પણ એમ કરાવતાં મહેતાજીને ખરાખર નહિ આવડે તો ક્ષાયદાને ઠેકાણે નુકશાન થાય. જાળકો પાસે વ્યાખ્યા કઢાવવા પહેલાં શિક્ષકે એ સંબંધી આ નિયમો સમજવા જોઈએ ૧. વ્યાખ્યા કરવી એટલે એક વસ્તુનો સામાન્ય વર્ગ અને તેના વિશેષ લક્ષણો કહેવાં જેમકે, હાથી, એ સૂંઢ વાળું મોટું ચોપગું જનાવર છે. એમાં હાથી, એ ચોપગું જનાવર છે એમ કહીને તેનો વર્ગ જણાવ્યો અને તે વર્ગમાં “મોટું અને સૂંઢવાળું” એ ગુણોથી જુદો પડે છે. તે વિશેષ લક્ષણો બતાવ્યાથી એની વ્યાખ્યા થઈ. ૨. વાંચનના પાઠમાં આ શાસ્ત્રીય રૂપેજ વ્યાખ્યા લેવાની જરૂર નથી, પણ તે કડકે કડકે સૂચક પ્રશ્નવડે કઢાવવી. ૩. સાદા અને જાણીતા વિચારની વ્યાખ્યા કરાવવી નહિ. એક યાદ રાખવું કે જેમ વિચાર સાદો તેમ તેની વ્યાખ્યા આપવી અધરી છે, અને તે વ્યાખ્યાની જરૂર ઓછી છે. ૪. શાસ્ત્રીય વિષયના સઘળા શબ્દની વ્યાખ્યા શાસ્ત્રીયરૂપેજ જોઈએ. ૫. શાસ્ત્રીય વ્યાખ્યામાં એક શબ્દ વધારવા ઘટાડવાથી ફટલો અર્થ-ભેદ થઈ જાય છે તે તરફ વિદ્યાર્થીનું લક્ષ વખતે ખેંચતા રહેવું. એમ કરવાથી તોલન—શક્તિ કેળવાય છે, ભાષાની યથાર્થતા આવે છે, અને ઉત્તમ પ્રકારની કેળવણી મળે છે.

૪. વ્યુત્પત્તિ અને પદચ્છેદ એ સમજુતીના મોટા મદદનીશ છે, પણ તે વાંચનના પાઠમાં મદદનીશજ છે..

કેટલાક ઉત્સાહી, પણ કાચા શિક્ષકો વાંચન પાઠનો ઘણો વખત આ બે વિષયશ્રીજ રોકે છે. એ ખોટું છે. તેમ વ્યુત્પત્તિ અને વ્યાકરણ શીખવવાને

છું. વખતની જરૂર નથી એમ કોઈ સમજતા હોય, તો તે પણ ભૂલ છે. સમજૂતીમાં એ બે વિષયો મદદ કરે છે માટે તેને વાંચનના પાઠમાં બોલાવવામાં આવે છે, પણ એ મદદે આવેલા ધરધણી થઈ એસે એ કાંઈ વાનગી નહિ. માટે આ નિયમ હમેશાં યાદ રાખવો, કે સમજૂતીમાં મદદ કરે તેવાજ શબ્દની વ્યુત્પત્તિ અને પદ્મચ્છેદ વાંચનના પાઠમાં પૂછવાં જોઈએ.

વ્યુત્પત્તિ જાણ્યાથી શબ્દની વ્યાખ્યા પૂછવાની જરૂર દૂર થાય છે એમ ન જાણવું. ઘણી વખતે ભાષામાં ચાલુ અર્થ વ્યુત્પત્તિના અર્થ કરતાં જુદોજ હોય છે. એ બતાવવાની હમેશાં જરૂર છે. મૂળ અર્થ શો, પછીથી અર્થ શો કર્યો. એ ફરવાનું કારણ શું, વગેરે વાતનો વિચાર કર્યાથી ભણનારને સારી કેળવણી તથા ઉપયોગી જ્ઞાન મળે છે, અને પાઠ રસિક થાય છે.

જે શબ્દનો સંબંધ વાક્યમાં બાળકને ગુચ્ચવણમાં નાંખે એવો હોય તે શબ્દનું પદ્મચ્છેદ પૂછવાનોજ સાધારણ નિયમ રાખવો, પછી તે સાથે વ્યાકરણના બીજા નિયમો પૂછી જોઈએ, અને વ્યાકરણનો વિષય તાજો કરાવીએ, તો કાંઈ હરકત નથી. એવી રીતે વ્યુત્પત્તિ જ્ઞાન પણ તાજું કરાવી શકાય. જેમ એક ચોપડીના શબ્દમાં બાળકોએ ‘તા’ પ્રત્યય ઓળખ્યો તો પછી તેનાં બીજાં ઉદાહરણ, ભાવવાચક નામના ભાષામાં બીજા પ્રત્યયો કેટલા આવે છે, તેનાં ઉદાહરણો વગેરે ઝપ ઝપ પૂછી શકાય. એમ કર્યાથી વર્ગમાં રસ અને ચાંચલ્ય વધે, તોપણ સમજૂતી જે મુખ્ય કામ છે, તે જોણુ થઈ જાય અને આ ઉપવિષયો મુખ્યપદને ધામે એમ કદી થવું જોઈએ નહિ.

૧ અર્થની કઠિણતાના ઉપાય પ્રદર્શન, ઉદાહરણ અને સ્પષ્ટી કરણ છે.

શબ્દ કે વાક્યરચના સરલ હોય, તોપણ અર્થ એવો કઠિણ હોય કે છોકરાંથી સમજાય નહિ. ભાષાની કઠિણતા ઘણું કરીને થોડી ઘણી દૂર સાથી થઈ શકે, પણ જ્યાં અર્થજ નતે કઠિણ, ત્યાં ચતુર મહેતાજીનો ખપ પડે છે. એ ઠેકાણે સામાન્ય માણસનું કાંઈજ ચાલતું નથી.

આપણી વાંચનમાળામાં જ્યાં કઠિણપણું છે ત્યાં અર્થનુંજ છે અને તેથી તે કેમ દૂર કરી શકાય તે ધ્યાન રાખીને શીખવું જોઈએ.

વાક્યની અર્થકઠિણતા ત્રણ કારણથી ઉત્પન્ન થાય છે. ૧. અનુભવમાં નહિ આવેલી વસ્તુનું અથવા વાતનું તેમાં વર્ણન કર્યું હોય. એનો ઉપાય

પ્રદર્શનજ છે એટલે વસ્તુનો તેને અનુભવ કરાયવો. ૨. અનુભવમાં આ-
 વેલી વાત વિશેષ રૂપમાંથી કહાડીને સામાન્ય રૂપમાં મૂકેલી હોય બુદ્ધિ
 કેટલેક દરજ્જે કેળવાયા વિના સામાન્ય રૂપે કહેલી વાત સમજાતી નથી,
 નિરાધાર વસ્તુ પૃથ્વી ઉપર પડેછે એમ કહીએ, તો થોડાજ બાલક સમજે,
 પણ આ ચોપડીને હાથનો ટેકો ન આપીએ તો શું થાય એમ પૂછીએ,
 તો તેઓ પોતાની મેજેજ જવાબ આપી શકશે. હવે જોઈશું તો એ જે
 રીતના બોલવામાં ફેર માત્ર રૂપનોજ છે, પણ વિશેષ રૂપે બાળક જાણેછે
 અને સામાન્યરૂપે જાણતા નથી. સામાન્ય રૂપમાંથી કાઢીને વિશેષ રૂપમાં
 એક વિચાર મૂકવો તેને ઉદાહરણ કહેછે. ૩. જાણીતા અને અજાણ્યા
 વિચાર એક બીજા સાથે ગૂંચવાઈ ગયા હોય, અથવા વિકટ અનુક્રમમાં
 ગોઠવાએલા હોય, અથવા બાળકને જોઈએ તેવડાં નાનાં પગથીઆં તેમાં
 ન પાડ્યાં હોય, તો તે બાળક તેમનાથી ન સમજાય. આ સ્થળે શિક્ષકે
 સ્પષ્ટીકરણ કરવું જોઈએ આ કામ અઘરું છે. પ્રથમતો શિક્ષકે તે વિષયના
 પોતાના મનમાં કડકા પાડી જવા, તેમાંથી કઈ બાળકો બાળકને જાણીતી
 છે અને કઈ અજાણી છે તે તપાસી જવું, પછી તેને યોગ્ય અનુક્રમમાં ગો-
 ઠવવી, અને જે જે ઠેકાણે પગથીઆં ખટતાં હોય ત્યાં પોતાની તર્ફથી
 પૂરવાં, અર્થાત્ પ્રયત્નરણ, સરલ રચના, અને ઘટતા વિસ્તારથી અધરામાં
 અધરા પાઠનું સ્પષ્ટીકરણ થઈ શકેછે.

વાંચન શીખવવાની રીત ભાગ. ૩

૬ પાઠને લગતું પપ્પ તેમાં ન આપ્યું હોય એવું

વાંચનની સમજૂતી વેળા આપવાની જરૂર છે.

અ. વિચક્ષણ મહેતાજીના નિશાળીઆ તેઓના સામાન્યજ્ઞાનથી મોટ-
 પણે પણ આજખાઈ આવે છે. એનું કારણ એકે કે એવા મહેતાજી પો-
 તાના દરેક પાઠમાં કાંઈ કાંઈ બહારનું જ્ઞાન આપતાજ રહેછે, અને તે
 એવી રસિક રીતે આપેછે કે પાઠની વાત કરતાં પણ છોકરાંએતે તે વ-
 ધારે યાદ રહી જાયછે. વાંચનતો વિશેષ કરીનેજ બહારનું જ્ઞાન આપવાનું
 ઠેકાણું છે. પરંતુ તે જ્ઞાન પાઠને લગતું અને મુખ્ય વિષયને ઢાંકી ન નાંખે
 એટલુંજ જોઈએ.

બ. તે છતાં થોડું ઘણું બહારનું જ્ઞાન આપવાની જરૂરજ છે એમ
 જાણવું. ગમે એવી ઉત્તમ વાંચનમાળા હોય તોપણ શિક્ષકની તર્ફના વ-

ધારાની જરૂરતો હમેશાં રહેલી હોયછે, કેમકે જૂદે જૂદે ઠેકાણેના જૂદા જૂદા ઉમરના અને જૂદા જૂદા જ્ઞાનના છોકરાને તે બધી રીતે અનુસરતી કદી પણ હોઈનજ શકે. આજકાના વિશેષપણાનો વિચાર કરી વિશેષ હકીકત આપવાની છે. કેટલીક વિશેષ હકીકત તો પાઠના સ્પષ્ટીકરણને અર્થે આપવી પડેજ છે, અને તેનું વર્ણનતો આપણે ઉપર વિસ્તારને નામે કરી ગયા છઈએ. એ ઉપરાંત પણ છોકરાઓ, પાઠમાં જેજે જ્ઞાન જોઈએ, તેમાં અધુરા હોય, તો તે તે જ્ઞાન આપવાની જરૂર હમેશાં રહેવાનીજ. જેમકે, વાંચનના પાઠમાં જાણે ‘પારિસ’ નામ આવ્યું. હવે જે છોકરા યુરોપની ભૂગોળ નહિ ભણ્યા હોય તેને એ ફ્રાંસની રાજધાની છે એવી કેટલીક હકીકત કહેવીજ જોઈએ. ઘણું કરીને એનો એક નિયમજ રાખવો, કે ભૂગોળ કે ઇતિહાસનું કોઈપણ નામ આવે, તો તે સંબંધી પ્રશ્ન પૂછી અજ્ઞાન માલમ પડે. તો વિશેષ હકીકત આપવી. એવા પાઠની વખતે નકશો હાજરજ રાખવો. વિશેષ હકીકત આપવાના એવા જૂદા જૂદા પ્રસંગો આવેછે, કે તે બધા બતાવી શકાતા નથી, પણ ચતુર શિક્ષક તુર્ત તેને ઓળખી શકેછે.

ક. પાઠની બહારનું જ્ઞાન આપવાના જે હેતુ હેતુછે:—સામાન્ય જ્ઞાન અથવા ભાષાજ્ઞાન વધારવું. એ બંને હેતુ અગત્યના છે, પણ સામાન્યજ્ઞાન ઉપર વિશેષ લક્ષ રાખવું ઘટે છે.

ઢ. એ બહારનું જ્ઞાન હમેશાં “નોટ” ના આકારમાં લખાવવાની જરૂર નથી. ઉત્તમતો એ છે કે એવી વિશેષ હકીકત છોકરાઓને એવી રસિક લાગે કે તે પોતાની મેજેજ યાદ રાખે અથવા લખી લે. ભાષાજ્ઞાન, ઇતિહાસ, ભૂગોળ, વગેરે ઘણી બાબતની નોટ છોકરા એ પ્રમાણેજ લખ લે એવી ટેવ પાડવી જોઈએ. તોપણ વિદ્યા જેવા કેટલા કઠણ વિષયની વિશેષ હકીકત આપતાં, “આ બહુ જાણવા લાયક છે, તપાસીને લખી લેજો” એમ કહીને તેઓનું ધ્યાન તથા કાળજી તે તર્ફ ખેંચી લખાવવાની પણ જરૂર પડે છે, માટે “નોટ” લખાવવી કે વાતમાંજ કહી જવી એ બેમાં કયું સાચું તે કહી શકાતું નથી, પણ ઘણું કરીને પ્રથમ જ્યાં સુધી નોટ લેવાની ટેવ પડી નથી ત્યાં સુધી લખાવવું, અને પછી તેઓ ધીમે ધીમે પોતાની મેજે પોતાને અનુસરતું લખી લેતાં શીખે એવી તજવીજ રાખવી એ સારો રસ્તો છે.

૭ લખનારનો ભાવ સમજાય અને સાંમઝનારના હૃદયમાં
લાગે ત્યાં સુધી તેનો અર્થજ બરાબર સમજાયો નથી એમ જાણવું

શબ્દાર્થ સમજવો, ભાવ સમજવો, અને ભાવ સમજી તેમાં તદ્દાકાર થઈ જવું એ ત્રણે વાત જૂદી છે. ફક્ત શબ્દાર્થ જાણવાથી વાંચનનો હેતુ થોડોજ પાર પડે છે. ભાવ સમજ્યાવિના માત્ર શબ્દાર્થ જાણવાથી સૂતું સૂતું લાગે છે અને કાંઈ પણ રસ લાગતો નથી. લખનારના ભાવમાં તદ્દાકાર થવું એટલે જે વિકારથી તેણે લખ્યું હોય તેજ મનોવિકારમાં વાંચનારે આવી જવું. એ ભાવ સમજવામાં ટોચનું ષગથીજ છે, અને એથીજ વાંચવું સાર્થક થાય છે.

રસભર્યું વાંચવાને માટે ભાવ સમજી તેમાં ઉતરવાની કેટલી જરૂર છે તેતો આપણે પૂર્વે કહી ગયા છઈએ.

ભાવના તદ્દાકાર થવાને માટે સ્વાભાવિક શક્તિ અને અનુભવ એ બે વાતની જરૂર છે. જેનામાં વીરરસ નથી તે વીરવાર્તા વાંચી કદી પણ ઉ-શકેરાવવાનો નહિ. નિર્દય-માણસનું હૃદય ગમે એવા કંઈનારસથી પણ પીગળવાનું નહિજ. તેમ જેને જેનો અનુભવ નથી તેને તે રસ લાગવાનો નહિ. બાળકથી શૃંગાર અને વૈરાગ્ય સમજતા નથી, કેમકે તેને હજી એનો અનુભવ થયો નથી. અર્થાતઃ—સ્વાભાવિક શક્તિ અને અનુભવ રહિતને ભાવ સમજવો અશક્ય છે, તોપણ મહેતાજીને વ્યવહારમાં એ તર્ફની થોડી-જ હરકત માલમ પડશે, કેમકે માણસ જાતિના સ્વભાવ સામાન્ય રીતે એવા સરખા છે, કે બધાંને સરખાં કારણથી ઘણું કરીને સુખદુખ સરખું-જ ઉત્પન્ન થઈ શકે છે. મરણનું વર્ણન વાંચી કોઈને પણ હસવું આવવું, તો અશક્ય છે—થોડી ઘણી દિલગીરી બધાને થશેજ. માટે સાધારણ વાંચન પાઠનો ભાવ જાણવાને માટે સ્વાભાવિક શક્તિ બધામાં છેજ એમ માની મહેતાજી વર્તશે, તો તે ઘણી ભૂલ નહિ કરે. દશકાળના કારણથી અમુક વૃત્તિનું વળણ અમુક વિષયમાં બદલાઈ ગયેલું લાગે, તો ઘટતા વિસ્તારથી અથવા વિશેષ વર્ણનથી તે ઠેકાણે આણી શકાય. જે પ્રેસંગનું વર્ણન આવું-તું હોય તેનો જો બાળકોને અનુભવ ન હોય, તો તેના જેવા બીજા પ્રસંગ તેમના અનુભવમાં આવ્યા હોય તેનું સંક્ષેપમાં સ્મરણ કરાવ્યાથી ધારેલો મનોભાવ પેદા થશે. ટુંકામાં, **સ્વાભાવિક શક્તિ વધામાં છેજ એમ**

માની સમાનુભવનું સ્મરણ કરાવવું એ સમ ભાવ ઉત્પન્ન કરવાનું શિક્ષકના હાથમાં સર્વજ્ઞ સાધન છે.

પાઠના સારસંગ્રહ.

આપણે આ વિષયને આરંભેજ કહ્યું છે કે વાંચવું, સમજવું, અને સાર યાદ રાખવો એવાં ત્રણ અંગ વાંચન પાઠના છે. હવે, એમાંનું છેલ્લું જોની પછાડી આપણા મહેતાજીએ ગાંડા થઈ ગયા છે તેનું વર્ણન અત્રે કરીએ છઈએ, અને તે ઉપરથી તેઓ જોશે કે તેઓ સમજે છે તે કરતાં આ બાબત કેવી જૂઠી રીતેજ ચલાવવા જોઈએ.

૧. જો પાઠનો અર્થ સંપૂર્ણ તથા રસભરી રીતે સમજાયો હશે, તો તેનો સાર મળનારને આપોઆપ યાદ રહેશે.

આ ઉપરથી સમજશે કે સાર યાદ રાખવાને માટે પણ સમજુતી ઉપર ધ્યાન આપવાની કેટલી જરૂર છે. જે સમજાયું નથી અથવા જેમાં રસ લાગ્યો નથી, તે યાદ રહેવું અશક્ય છે. માત્ર શબ્દ યાદ રાખવાથી તો કાંઈપણ કાયદો નથી, અને તે સમજ્યાવિના લાંબી મુદત યાદ પણ રહેતા નથી. માટે, પાઠના શબ્દ નહિ પણ મતલબ યાદ છે કે નહિ તે તપાસવું ધટે છે, અને તે પાઠ સારી રીતે સમજાવ્યો હશે ત્યારેજ યાદ રહેશે.

૨. પાઠનો સાર વાંચનારને જન્મ પર્યંત યાદ રહે એવો શિક્ષકે ઉદ્દેશ રાખવો જોઈએ.

‘નિશાનમાં’ જ્ઞાન આપવાનો મુખ્ય હેતુ એજ છે કે તેને મોટપણે ખપ લાગે, અને તેથી તે મોટપણે યાદ રહે એવી રીતેજ આપવું જોઈએ. નિશાન છોડે તેની સાથે મહેતાજીએ આપેલું જ્ઞાન મહેતાજીને સોંપતા જાય એમ હોય, તો તેને નિશાનમાં એટલા વર્ષ ગાંધી રાખવાનું કાંઈ વિશેષ *પ્રયોજન નથી.

પણ ધણા મહેતાજી તો જન્મ પર્યંત તો શું, પણ એક દિવસ કે એક કલાક પણ વાંચનપાઠનો સાર છોકરાંને યાદ રહેશે કે નહિ તેની જરાપણ

*બુદ્ધિની કેળવણી મળે તો તે મોટો કાયદો કહેવાય ખરો, પણ જે મહેતાજી એવી રીતે લીખે છે કે તેનું આપેલું જ્ઞાન છોકરાઓને લાંબી મુદત યાદ રહેતું નથી, તે મહેતાજીની પદ્ધતિથી બુદ્ધિની કેળવણી તો જરાપણ મળતી હોય એમ આશા રાખવી એજ દ્રષ્ટ છે.

પરવાહ રાખતા નહોય એમ લાગેછે. તેઓતો માત્ર છોકરાઓ વાચ્યું તેજી
 ક્ષણે તેને કાંઈ સાર યાદ છે કે નહિ એટલુંજ જાણવા માગે છે. તેમજ આ-
 ખ્યા પાઠનો સંબંધ પૂર્વક સાર યાદછે કે નહિ તે જાણવાની પણ તેઓ કા-
 જી રાખતા નથી. વાંચેલા ભાગનો પણ સાર ન માગતાં, ધણાતો આડા
 અવળા કેટલાક શબ્દથીજ સંતોષ પામેછે. તેઓ માત્ર સારસંગ્રહને શબ્દનું
 ગોખણુજ સમજે છે, અને તેથી તેઓ વિચાર કરેછે કે બિચારા છોકરા
 બધું તે ખરાબર ક્યાંથી બોલી જાય. પણ બધું બોલી જવાનું માગેછેજ
 કોણ? આ ઠેકાણેતો સાર યાદછે કે નહિ તે જોવાનું કામ છે, પણ તે પરી-
 ક્ષકને ન આવડ્યાથી ગોખવાનો બોલે છોકરા ઉપર પોતે નાંખે છે. ઘણી
 નિશાળોમાં સાર કહી જવાને માટે ચોપડીના પાકેપાક ગોખી જવાનો એક
 સાધારણ ધારો છે. અને મહેતાજીઓજ તેમ કરવા તેની બલામણ અને
 વખતે આગ્રહ કરેછે.

ખરી વાતતો એછે કે મતલબ કહી જવાને ઘણા સમજીતીની તપાસને
 ઠેકાણે ગણેછે, અને સમજે છે કે નહિ તે તપાસવાની પોતાનામાં શક્તિ
 ન હોવાથી ચોપડી બંધ કરાવી તેની શબ્દગોખણુ શક્તિનીજ પરીક્ષા લેછે.
 સમજણુ અને સારસંગ્રહ જાણવાને માટે કેવી રીતે પરીક્ષા લેવી જોઈએ તે
 આગળ કહેવામાં આવશે, પણ હાલ એટલુંજ કહેવું બસછે કે હાલ ઘણે
 ઠેકાણે મતલબ પૂછવામાં આવેછે તેથી સમજેછે કે નહિ તે પણ જાણતું
 નથી અને સાર યાદછે કે નહિ તે પણ જાણતું નથી. માત્ર મહેતાજી તથા
 નિશાળીઓનો કાળ મિથ્યા જાયછે.

૩. વાઝકોને સારસંગ્રહ કરતાં શીખવવાને માટે સમજીતી,
 પાઠનું પ્રયક્ષરણ અને મોઢાની તથા લેખી પરીક્ષા ઇ જરૂરનાં છે.

પાઠની સમજીતી કેવી રીતે આપવી તે આગળ સમજાવવામાં આવ્યું
 છે. સમજીતીની પરીક્ષા કેમ લેવી તે આગળ પરીક્ષાના વિષયમાં સમજા-
 વવામાં આવશે.

પાઠનું પ્રયક્ષરણ એ બહુ અગત્યની બાબત છે, અને એની ઉપરજ
 પાછળથી સાર યાદ રહેવો એ આધાર રાખેછે. પાઠમાં ક્યા ક્યા મુદ્દા અને
 તે દરેક મુદ્દાના પેટામાં કઈ કઈ વાત કહેવામાં આવીછે એ બાબતનું ચો-
 ખું જ્ઞાન પાઠના પ્રયક્ષરણથીજ થઈ શકેછે. સહેલા પાઠ હોયતો બાળકો
 પોતાની મેંજેજ એ કરી શકશે, અને તે જાણવાને માટે શિક્ષકને માત્ર

સારી રીતે પરીક્ષા લેતાંજ આવડવું જોઈએ. પણ વિદ્યા જેવા અધરા વિષયના પાઠમાં થોડાજ છોકરાની બુદ્ધિ એ કામમાં પોતાની મેજે પહોંચી શકશે. માટે શિક્ષકે એવા પાઠના મુદ્દા અથવા મોટા પેટાં ક્યાં છે તે સમજીતીની વખતેજ છોકરાંને બતાવવા, અને વધારે જરૂરનાં માલમ પડે તે નોટમાં પણ ઉતરાવવા. પરીક્ષાની વખતે પણ અકેકા મુદ્દો લખને તે પેટાની કઈ કઈ હકીકતો છે તે જો પૂછવાની ટેવ રાખી હોય, તો છોકરાંઓને વિષયનું પ્રથક્કરણ અને ચોખ્ખી રીતે વિચાર કરતાં આવડે, અને એમ થયાપ છી તેમને હરકોઈ પાઠ સમજવો અથવા યાદ રાખવો બહુ સહેલો માલમ પડશે.

પરીક્ષાનો વિષય એટલો બધો ઉપયોગી અને લાંબો છે કે તેને જુદાજ હવે પછી આપીશું.

ઉપશિક્ષકોને સુચના.

૧ વર્ગના સામા મધ્ય ભાગે શિક્ષકે ઉભા રહેવું.

અ. વર્ગની બેઠક સમાંતર પગથાર ઉપર હોય તો બહુ સારું. પગથારની છેલ્લી હાર ઉપર સમખાંજી ત્રિકોણ કાઢીએ, તો તેના શિરોબિંદુ આગળ શિક્ષકને ઉભા રહેવાનું સ્થાન આવે.

વ. ઉભા રહેવાનું કારણ એ છે કે શરીરમાં જગૃતિ રહે અને આખા વર્ગ ઉપર ધ્યાન અપાય. ઇંગ્લાંડમાં તો બધા શિક્ષકો આખો વખત ઉભાજ રહે છે, પણ જો આપણાથી એમ ન બની શકે તો તેમ કરવાની જરૂર નથી. તોપણ બને તેટલો વખત ઉભા રહેવું એ સારું છે. જ્યારે એટલો થાક લાગે કે શરીરમાં જગૃતિ આવવાને બદલે આળસ પેદા થાય. ત્યારે બેસી જવું એજ બહેતર છે. યાદ રાખવું કે પલાંઠી વાળીને કે કોઈ એવી બીજી જંગલી રીતે તો કદાપિ પણ બેસવું નહિ, અને બને ત્યાંસુધી ઉભા રહેવા ઉપરજ લક્ષ રાખવું. જીવાન શિક્ષક લાગલાગટ એક કલાક, અને આખા દિવસમાં બધું મળીને ત્રણ કલાક તો ઉભા રહેવાને શક્તિમાન હોવોજ જોઈએ એમ અમ ધારીએ છઈએ.

ક શિક્ષકે વર્ગમાં ફરવું અથવા છોકરાની પાસે જઈને ઉભા રહેવું એ ઠીક નથી, એથી શિક્ષક ચોતરફ નજર કરી શક્તો નથી, અને તેથી વર્ગમાં ગરામર બંદોબસ્ત રાખી શકાય નહિ. મધ્ય ભાગમાં ઉભા રહેવાનું

કારણજ એછે કે બધા છોકરાની ઉપર નજર તે કરી શકે, અને બધા છોકરા તેને જોઈ શકે.

હ કાળું પાટીંગ એ મધ્ય સ્થળની પાસેજ મૂકેલું હોવું જોઈએ. તેની એક બાજુએજ શિક્ષકે ઉભા રહેવું.

૨. દરેક વર્ગમાં કાલુ પાટીંગ, ચાકનો લખવા લાયક કા-
ડકો, અને લુછવાનું લુગડું, એ હમેશાંજ હાજર જોઈએ.

કાળા પાટીઆનો ઉપયોગ કરવામાં શિક્ષકની ઘણીખરી ચતુરાઈ ર-
હેલી છે. માટે દરેક શિક્ષકે જેમ અને તેમ એનો વધારે ઉપયોગ કરવો,
અને સારી રીતે એનો ઉપયોગ કરતાં શીખવું. પાટીંગ તો બધા ભરે,
પણ શી રીતે ભરવું એમાંજ ચતુરાઈ અને કૃણ રહેલું છે.

૩. શિક્ષકે વર્ગનો વંદોબસ્ત રાખવા ઉપર સૌથી પહેલું ધ્યાન
આપવું.

બંદોબસ્તના પેટામાં ચાર વાત આવી જાય છે:—૧. ચૂપકી ૨. પાઠમાં
બધાનું ધ્યાન. ૩. હાજરી. ૪. શિક્ષકનું કહ્યું કરવું. આ વર્ગમાં શોરબકોર
થાય એના જેવું બીજું કંઈ પણ નુકસાન કરનાર કે શરમ ભરેલું નથી.
એથી શિક્ષકની બીજી બધી આવડત પાણીમાં જાય છે, અને પાસેના વર્ગોને
પણ હરકત કરે છે. છોકરાંઓને ચૂપ રાખવાને સાફ આ નિયમ બહુ અ-
ગત્યના છે:—૧. શિક્ષકે પંડે મોટે સાદે બોલવું નહિ, ૨. એક કરતાં વ-
ધારે છોકરાને કોઈ પણ કારણસર (સર્વોક્ત જવાબ શિવાય) એક વખતે
બોલવા દેવા નહિ. ૩. શિક્ષકે જાગૃતિ રાખવી, અને છોકરાંના કહેવા ઉપર
હમેશાં ધ્યાન આપવું. ૪ શિક્ષકે કદી ભૂલવું નહિ કે ચૂપકી સૌથી
વધારે અગત્યની છે.

જો છોકરા ચૂપ રહ્યા પછી વર્ગમાં જે કામ ચાલે છે તે ઉપર બધાનું
ધ્યાન છે કે નહિ એ જાણવાની બહુજ જરૂર છે, કેમકે જો ધ્યાન નહિ
આપે, તો શીખવવામાં શિક્ષક જેટલી ખંત તથા ચતુરાઈ રાખે તો હશે
તેનું કંઈ પણ ફળ નહિ થાય. છોકરાંઓનું ધ્યાન ખેંચવાને માટે અને
તેમને ચૂપ રાખવાને માટે શિક્ષકે રસિક રીતે પાઠ અથવા જોઈએ. ઘણું
કરીને તો છોકરાંને પાઠમાં રસ ન લાગવાથીજ શોર કરે છે અથવા આડું
અવળું જોઈએ અર્થાત:—એમાં બહુધા તો શિક્ષકનોજ વાંક હોય છે. તોપણ

વખતે રમતીઆળ છોકરા રસિક પાઠનો પણ અનાદર કરે. માટે શિક્ષકે ઘડીએ ઘડીએ એવા છોકરાઓને છેલ્લો શબ્દ અથવા ખીજને પૂછેલા પ્રશ્નનો જવાબ પૂછીને જોવું કે તેઓ ધ્યાન આપે છે કે નહિ, અને ધ્યાન નહિ આપનારને ઘટતી શિક્ષા કદી પણ કરવાને ભૂલવું નહિ.

ક વર્ગમાં હમેશાં બધા ધાણું કરીને હાજર રહે એ બાબત ખત રાખવી જોઈએ. તેમજ તે વેળાસર આવે એ પણ એટલુંજ અગત્યનું છે. મોડા આવનારને વર્ગની હેઠે બેસાડી મૂકવા એ એક સાધારણ રીતે સારો ઉપાય છે. તેમજ નિશાળમાં હાજર થયા પછી કામ ચાલતી વખતે પિશાબ પાણીની રજા માગ્યા કરે એ ઠીક નહિ. બને ત્યાંસુધી બધાને એવા કામ સારૂ અમુક વખતે ભેગીજ રજા આપવી એ બહુ સાચું છે. ક્ષણે ક્ષણે વર્ગમાં કોઈ છોકરો રજા લેવા આવે એમ તો કદી બનવુંજ ન જોઈએ.

ઢ શિક્ષક જે કહે તે પ્રમાણે બાળકોએ ખૂશીથી કરવું જોઈએ. શિક્ષકના સામી તકરાર કોઈ કરે, તો તે ઉપરથી માલમ પડે છે કે તેને વર્ગનો બંદોબસ્ત રાખતાં આવડતો નથી.

૪. શિક્ષકે ભય કરતાં માયાવડે છોકરાંને વશ કરવા તરફ વધારે કાઠજી રાખવી.

ભયથી ધાણું તો માત્ર ઉપરનોજ બંદોબસ્ત રાખી શકાય છે, પણ બાળકો મનમાં શિક્ષકની વિરુદ્ધ રહે છે. માયાથી તે તેને વશ થઈ જાય છે. માયાથી જે વર્ગમાં બંદોબસ્ત રખાય છે તે વધારે સારો અને ખરો જાણવો.

ભયનો કાંઈજ ઉપયોગ ન કરવો એમ કહેવાની મતલબ નથી. પણ તે જેમ થોડો થાય તેમ વધારે સાચું. ભયનો ઉપયોગ કરવો પડે ત્યાં પણ બાળકને મારવાની તો અમે ઉપશિક્ષકોને મનાઈજ કરીએ છઈએ. એથી ઉતરતી શિક્ષા તેઓને કરવાની છૂટ આપીએ છઈએ, પણ તે વખતેજ અને બહુ વિચાર કરીને કરવી જોઈએ.

વર્ગનો બંદોબસ્ત રાખતાં આવડવો એ માટી કળા છે, અને તે શિક્ષકને ધીમે ધીમે આવડશે,

૫. શિક્ષકે શીખવવાના પાઠ તૈયાર કરી આવવા જોઈએ.

આગલે દહાડે ઘેર વિચાર કરી જોવો કે કાલે આપણે શું, શું શીખવવું છે, તે શી રીતે શીખવી શકાશે. અને પછી તેની નોંધ તૈયાર કરવી.

ને પોતાને કોઈ વિષય કેમ શીખવે તેની સમજ ન પડે તો મહેતાજીને પૂછી જોવું, અને તેની સલાહ લઈને નોંધ તૈયાર કરવી.

નિશાળમાં કામ ચલાવવા પહેલાં સઘળા ઉપશિક્ષકોએ ઘેરથી તૈયાર કરી આણેલી નોંધો મહેતાજીને સ્વાધીન કરવી જોઈએ. મહેતાજી તે નોંધમાં ભૂલ હશે તે બતાવશે, અને તે પ્રમાણે શીખવે છે કે નહિ તે પણ જોશે.

૬. પાઠ આપતી વેળા ઉત્સાહ ભરેલી ધમક રાખવી, પણ વાવરા થઈ જવું નહિ.

કેટલાક નહારા મહેતાજીને ભણાવવાના કામ ઉપર અભાવ અને કંટાળો હોય છે, અને તેથી તે જે કામ કરે છે તે જાણે તેને મારવા કાઢ્યા હોય તેવી રીતે કરે છે. તેમ તો તમારામાંનો કોઈ પણ નહિ કરે એ મને નિશ્ચય છે, કેમકે તમારે મોઠામાં મોટું અહિંચા શીખવાનુંજ શિક્ષણ કળા છે. તેથી આશા છે કે તમે ભણાવવાના કામમાં હોંસ અને ખંત રાખશોજ. તે છતાં આટલું કહેવાની જરૂર છે, કે કેટલાક ઘણી ખંત તથા હોંસ હોય છે, તોપણ તેની ઢપ એવી માંદી અને ઠંડી હોય છે કે તેથી બાળકોને કોઈ પણ રસ લાગતો નથી, અને જોનાર પણ ધારે છે કે શિક્ષકમાં કોઈ હોંસ કે દમ નથી. માટે હમેશાં શીખવવાની રીતનો મૂળથીજ ઉત્સાહી અને ધમકભરેલી રાખવી. ધીમે ધીમે અભ્યાસથી એ રીત તમને સ્વાભાવિક થઈ જશે અને પછી કોઈ મહેનત નહિ પડે. તેમજ મૂળથી જો શીખવવાની રીત મોળી પડી જશે, તો પછીથી તે છોડવી બહુ અઘરી પડશે, અને તે નહિ છૂટે ત્યાં સુધી નિશાળમાં કે કોઠામાં તમને કદી જરા મળશે નહિ.

કેટલાક ઉત્સાહી ધમક રાખવા જતાં બહુ ગાભરા થઈ જાય છે. મોટો ધાટો કાઢે છે, અપટથી બોલ્યા જાય છે, અને પોતે શું પૂછે છે કે છોકરા શું જવાબ દે છે તેનું તેને બરાબર ભાન રહેતું નથી. વખતે તો તે છેક બેભાનજ થઈ જાય છે. એવા શિક્ષણથી કોઈ પણ ફાયદો થતો નથી, પણ માત્ર સઘળે હોંસિ થાય છે. માટે ધીરજ એ ઉત્સાહના જોડલીજ ઉપયોગની છે. ઉત્સાહ અને ધીરજ એ બંને બ્યારે સરખા પ્રમાણમાં મળે છે ત્યારેજ ઉત્તમ પ્રકારની ધમક ઉત્પન્ન થાય છે.

મતલબ એ કે શીખવવામાં અપળતા રાખવી, પણ ગભરાઈ જવું નહિ. ઉતાવળ વિનાનો શિક્ષક માંદા જેવો દેખાય છે, અને જે ઉતાવળની સાથે તેનામાં ધીરજ નહિ હોય તો વખતે તે છેક ગાંડા જેવોજ દેખાશે. અભ્યાસથી એ બંને ગુણ પ્રાપ્ત થાય છે.

૭. શિક્ષકે જ બોલવું તે શુદ્ધ ભાષામાં જ બોલવું.

અશુદ્ધ બોલનારો શિક્ષક મૂર્ખ ગણાય છે. શુદ્ધ શબ્દ કયા છે અને કયા શબ્દ ગામડીયા કે પ્રાંતભેદના દોષવાળા છે તે શુદ્ધ ગૂજરાતી પુસ્તકોના અભ્યાસથી માલમ પડે છે. તોપણ ઘણીવાર ઉપશિક્ષકો ખોટી ટેવને લીધે શુદ્ધરૂપ જાણવા છતાં અશુદ્ધ બોલે છે એવી બે ફિકરાઈ કદી રાખવી નહિ, અને પોતાના ઉચ્ચાર ઉપર હમેશાં લક્ષ રાખવું.

૮. વર્ગમાં બોલવા ચાલવાની રીત મીઠાશ ભરેલી જોઈએ.

કેટલાક શિક્ષકો વર્ગમાં મોટો ઘોઘજો કાઢીને બોલ્યા જાય છે, અને ધમકાવતા હોય તેવી હપથીજ પ્રશ્ન પૂછે છે. એ બહુ ખોટું છે. બધાથી સંભળાય અને સાહ દેખાય એવી રીતે બોલવું, પણ તેથી વધારે ધાંટો કદી પણ કાઢવો નહિ. આ દોષને લીધેજ ઘણા શિક્ષકોને ક્ષયી રોગ થાય છે. તેમ ધમકાવીને તો કોઈ છોકરાને જરૂર વિના કાંઈ કહેવું જ નહિ, બોલાવવાની રીત માન તથા પ્રેમ ભરેલી રાખવાથી બાળકના ચિત્ત પ્રવૃત્તિ થાય છે. આપણે સમજાવીએ તે જલદીથી સમજે છે, અને આપણને કાળ જેવા ગણવાને બદલે માયા રાખે છે.

૯. પાઠ એવી રીતે આપવો કે મજનનારને રસ લાગે.

રસ લાગ્યા વિના બાળકના ચિત્ત પાઠમાં બળાટકારે કદી પણ ચોંટવાનાં નથી. શીખવવાનું ઘણું ખર્ચ ફળ પાઠ રસિક કરતાં શિક્ષકને કેટલે દરજ્જે આવડે છે તેના ઉપરજ આધાર રાખે છે. જે શિક્ષક પોતાના પાઠ રસિક કરી જાણે છે તેનામાં આવડત ઓછી હોય છે, તોપણ તેનો વર્ગ પરીક્ષામાં સારો નીકળે છે, અને તે જાતે આગળ જતાં સારો શિક્ષક થાય છે.

પાઠ રસિક કરવાનો મુખ્ય રસ્તો એ છે કે દૃષ્ટાંત તથા ઉદાહરણો ઘણાં તથા રોજ દીઠમાં આવતી હોય એવી વાતનાં આપવાં, તથા પાઠમાં જે જે નવી જાણવાનુંગ ચીજોના નામ આવે તેનું પ્રદર્શન કરવું.

૧૦. સરકારી ચોપડીઓના આરંભમાં ઘણું કરીને તે શી

રીતે શીખવવી તે સમજાવેલું હોયછે. તેનો અગાડથી અધ્યાસ કરવો અને તે પ્રમાણે શીખવવાની સ્વંત રાખવી.

એ ઠેકાણે દરેક વિષય શીખવવાની સંપૂર્ણ રીત આપેલી છે એમ ન જાણવું. શીખવવાનું તો એક મોટું શાસ્ત્ર છે અને તેમાંનું થોડું તમને. ધીમે ધીમે શીખવવામાં આવશે. પણ તે પહેલાં તમને આ ચોપડીમાંની સૂચનાઓ ધણી ઉપયોગી માલમ પડશે.

દરેક વિષય કેવી રીતે શીખવવા તે હવે પછી તમને વિસ્તારથી બતાવવામાં આવશે, અને કથિત પાઠ વખતે તમે તે પ્રત્યક્ષ જોશો.

૧૧. સૂચક અને વ્યાખ્યાન પદ્ધતિમાં શો ફેર છે તે ચોક્કસ સમજી રાખવું, અને બંને રીતિઓ વાપરવાનો મહાવરો મેળવવો.

૧૨. ગમે તે પદ્ધતિએ શીખવતા હો, પણ વધારાં છોકરાં વરાવર સમજેછે કે નહિ તેની પહેલેલ મનમાં ચીવટ રાખવી.

પાઠ આપતી વેળા કદી પણ કઠણ શબ્દ વાપરવા નહિ. મોટી ઉમરનાને જે શબ્દ અથવા વાત સમજાય તે બાળકને પાઠાડ જેવી લાગે છે એ કેટલાક શિક્ષકો બિલકુલ ભૂલી જાય છે. માટે ઉપર લખેલી સૂચના આપવાની બહુજ જરૂર છે. શિક્ષકે બાળકની બુદ્ધિ અને જ્ઞાનનો શીખવતી વેળા હમેશાં વિચાર કરવો, અને તે પ્રમાણે પોતાનું શિક્ષણરૂપી વાહાણ ચલાવવું.

૧૩. ઘણું સ્વહં શીખવવાનું કામ પ્રશ્નોત્તર વડેજ ચલાવું જોઈએ.

પ્રશ્ન પૂછવામાં બહુ હેશીઆરી જોઈએ, એ કળા:વિષે તમને આગળ વિસ્તારથી સમજાવવામાં આવશે.

૧૪. કેલવર્ણીનો હેતુ જ્ઞાન આપવા કરતાં પણ મનની સચ્ચો શક્તિઓને વિસ્તાર પમાડવી એ વધારે છે.

કહે તો તે બતાવી ન દેતાં, તેની પાસેજ શોધી કઢાવવી. ૪. કાંઈ સમજવામાં અથવા જવાબ દેવામાં બાળક અટકી પડે, તો કાંઈક સહાયતા મળે એમ પ્રશ્નને ફેરવવો, પણ બધી અડચણ ખસેડી આપવી નહિ.

૧૬. શરીરની, બુદ્ધિની, તથા નીતિની કેલ્વણી ઉપર સ-રખુંજ ધ્યાન આપવું.

કેટલાક મહેતાજીઓ માત્ર બાળકના મનમાં જ્ઞાન ભરવા ઉપરાંત બુદ્ધિની કેળવણીનો એ વિચાર રાખતા નથી, તો પછી તે શરીર તથા નીતિની કેળવણી ઉપર શું ધ્યાન આપે? પણ એ ત્રણે પ્રકારની કેળવણી એક સરખાજ ઉપયોગની છે, અને એમાંની એકે વીસરવી ન જોઈએ. શરીર વિના મન શું કરી શકે છે? નીતિ વિનાનું માણસ તો જગતમાં પોતાને તથા બીજાને કેવળ દુઃખનુંજ કારણ છે.

માટે છોકરાની તનદુરસ્તી ઉપર હમેશાં ધ્યાન આપવું, અને તેમાં બિગાડ થાય એવું કાંઈ પણ કરવું નહિ.

છોકરાને હમેશા સાચું બોલવાની ટેવ પડાવવી, અને તેની સુધડતા તથા રીતભાત ઉપર લક્ષ રાખવું. કોઈ પણ છોકરાના હાથ પગ કે મોં ગંદાં જોવામાં આવે તો તુર્તજ ધોઈ આવે એવી તાકીદ રાખવી, જે લૂગડાં મેલાં હોય, તો તે નદી કે કૂવે જાતે જઈને ધોવાની ભલામણ કરવી, અને ફાંટાં માલમ પડે તો તે સાંધતાં અથવા દોરે ભરતાં જાતે શીખવાની સૂચતા કરવી.



વાંચનપાઠની પરીક્ષા.

૧. વાક્યની પ્રથકકૃતિ પ્રથમ પૂછવી, પણ તે પૂછતાં સાંકેતિક શબ્દો વાપરવા નાહિ.

વાક્યની પ્રથકકૃતિ અથવા રચના વિચાર બળ્યા વિના કોઈ પણ વાક્ય સમજાતું નથી. ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, અને તે દરેકના વિવિધ સ્તુત્યર્થવાદ બળ્યાથીજ વાક્યનો અર્થ જોખો સમજાય છે. માટે વાક્યની પ્રથકકૃતિ પૂછવી એ છોકરાને વાક્ય સમજાવવાનો અથવા તે સમજે છે કે નહિ તે બતાવવાનો ખરો રસ્તો છે.

પણ આ ઉપરથી એમ ન સમજવું કે વ્યાકરણ શાસ્ત્રના શબ્દમાંજ એ પ્રયકૃતિ પૂછવી. ઘણે પગથીએ ભણનારા તો રચના વિચારના સાં-કેતિક શબ્દ જાણતાજ નહિ હોય, અને જાણતા હોય તોપણ તે રીતે પૂછવાની જરૂર નથી. એ રીતે પૂછવાથી બાળકના મન ઉપર પડેલો પડેલો અને ચોખ્ખું જ્ઞાન થતું નથી. રચના વિચાર જાણતા હોય, તો વખતે ક-ત્તા શું, ક્રિયાપદ શું, સ્તુત્યર્થ વાદ કયા કયા છે એમ પૂછી શકાય, પણ ઘણી વેળા તે નીચે ખતાવી રીતેજ બધા વર્ગમાં પ્રયકૃતિ પૂછવી એ હીક છે.

કાણે ક્યું ? શું ક્યું ? ક્યારે ક્યું ? કેમ ક્યું ? ક્યાં ક્યું ? શા માટે ક્યું ? એ કેવો હતો ? વગેરે પ્રશ્નો જે પૂછતાં આવડે તો રચના વિચાર સઘળો પૂછી શકાય અને તેમ પૂછવાથી વાક્ય સમજે છે કે નહિ તે બરાબર માત્રમ પડે.

૨. પેહેલે પગથીએ અવલોકન શક્તિને, વીજો તોલન તથા કલ્પના શક્તિને અને ત્રીજે* અગોચર તથા સામાન્યકરણ શ-ક્તિને અનુસરતા પ્રશ્નો વિશેષે કરિને પૂછવા.

જેમ કે બીજી ચોપડીમાં સૂર્ય ચંદ્રનાં નામ આવે, તો તેઓ સંબંધી બગોળ જ્ઞાન આપવા ન જવું, પણ તેઓ કેવા દેખાય છે, ક્યારે ઉગેછે વગેરે અવલોકન શક્તિથી જણાય એવી બાબતોજ તેમની પાસેથી કઢાવ-વી. તેમજ એવે ઠેકાણે ત્રત્તુ શબ્દ આવે તો તેનાં કારણ* સમજાવવા ન જોસવું, પણ દરેક ત્રત્તુનાં ખાસ લક્ષણો શાં છે તેજ પૂછવાં.

તોપણ એ ત્રણ જાતના પ્રશ્ન હમેશાં જૂદા જૂદા પગથીઆને માટેજ રહેવા દેવા અથવા તેમ બની શકે છે એમ અમારો કહેવાનો અર્થ નથી. દરેક પગથીએ એ ત્રણે પ્રકાર ભળી જવાનાજ, અને તેમ થવુંજ જોઈ-એ, કેમકે બાળકમાં પણ થોડી ઘણી બધી શક્તિઓ રહેલી છે, પરંતુ એ નિયમની મતલબ એ છે કે જૂદી જૂદી જાતના પ્રશ્ન જે જૂદા જૂદા પગથીઆને અનુસરતા હોય તે પગથીએ તેજ જાતના વિશેષે કરીને પૂછવા.

પરીક્ષાના ઉદાહરણ.

* ઉપર જે નિયમો પરીક્ષા લેવાને સાર આપ્યા તે બરાબર સમજાય

Abstraction and generalization.

તેને સાર ઉદાહરણ દાખવ એ ત્રણ હુંકા પરીક્ષપ્રશ્નના નમુના અમો અત્રે આપીએ છીએ. વાંચતાં આવડે છે અને સમજાવતીની ખાખત પાઠ ચલાવવો છે એમ આ નોંધ તૈયાર કરતી વખત ધ્યાન છે.

ધારો કે નીચલા વર્ગમાં આ પ્રમાણે કોઈ છોકરાએ વાક્ય બરાબર વાંચ્યું,

કોઈએક છોકરો સીમમાં બકરાં ચારતો હતો. તેણે એક દહાડો રમતમાં અમથી બુમો પાડી જે ઓ વાઘ આવ્યો ઓ વાઘ આવ્યો.

કોણે બૂમ પાડી? પેલા છોકરાએ. એ છોકરાનું નામ શું? નામતો ચોપડીમાં નથી આપ્યું. સારે ચોપડીમાં કેવો છોકરો કહ્યો છે? કોઈએક છોકરો. એ છોકરો શું કરતો હતો? બકરાં ચારતો હતો. બકરાં તમે દીઠાં છે? તેને કેટલા પગ હોય છે? ચાર કેવા રંગના હોય છે? ધોળા કે કાળા. બકરાં કેમ બોલે છે? બેંબે. એ પ્રમાણે કોઈને બરાબર બોલતાં આવડે છે? કોઈ છોકરો બોલી બતાવે છે. (આમ કરવાથી વર્ગમાં હસાહસ થઈ રહેશે અને છોકરાઓનો બધો થાક ઉતરી જશે) હીક, પણ લોકો બકરાંને પાળતાં શું કામ હશે? તે દૂધ આપેછે. એ આપણને દૂધ આપે તેમ આપણે એને કાંઈ આપવું પડતું હશે ખરું કે? જવાબ નહિ. બધા લોકો બકરાં કે ગાય કેમ નહિ પાળતા હોય? તેને ખવડાવવાને પૈસા જોઈએ છીએ. પૈસા શું કામ જોઈએ? ઘાસ લાવવું પડે બીજું કાંઈ? દાણો નાંખવો પડે. વાર એટલું કર્યાથી પણ એનું પૂર પેટ ભરાય કે? ના, ચરવા મૂકવી પડે. બકરાં શિવાય બીજા કોઈ જનાવરને ચરવા જતાં તમે જોયા છે? હા સાહેબ, ગાય, ભેંસ, ઘેટાં. એ ગાય ભેંસની જોડે કોણ હોય છે? ગોવાળીઓ. સારે આ છોકરો કોણ હશે એ તમને સૂઝે છે? ગોવાળીઓ. હીક, એ બકરાંનો ગોવાળ હતો. એ સીમમાં બકરાં—ચારતો હતો. ચરાવવું એટલે શું? ચરાવવું. ચરાવવું એટલે શું? બકરાં ચરે તે. જોતો ખરું, પણ એ છોકરો ચરતો હતો એમ કહેવાય? ના. ત્યારે તો છોકરો ચરતો હતો એમ થઈ જાય. હીક, ચરવું એટલે? ઘાસ ખાવું. સારે છોકરો ચરતો હતો એમ કહીએ તો શો અર્થ થઈ જાય? છોકરો ઘાસ ખાતો હતો. બરાબર, જોયું? ચારતો હતો એમથી એક કાનો કાઢી નાખી ચરતો હતો એમ કહેતાં કેવો ઉંચો હસવા જેવો અર્થ

યર્થ જાય છે. માટે તમે વાંચવામાં કે લખવામાં કાનામાત્ર ઉપર બહુ ધ્યાન રાખજો.

એ છોકરો ક્યાં બકરાં ચારતો હતો ? સીમમાં. સીમ કાને કહે છે ? ગામની બહાર છૂટી જમીન પડી હોય તે. ત્યાં શું કામ લઈ ગયો હશે ? ત્યાં ધામ બહુ ઉગેલું હોય. સીમમાં એક દહાડો એણે શું કર્યું ? વાઘ આબ્યો વાઘ આબ્યો એમ બૂમ પાડી. કાણે બૂમ પાડી ? એ છોકરાએ ક્યા છોકરાએ ? ગોવાળીઆના છોકરાએ, કેવી બૂમ પાડી ? આ વાઘ આબ્યો આ વાઘ આબ્યો. વાઘ તમે દીકો છે ? જુઓ, તમને હું એનું આ ચિત્ર દેખાડું, એનો રંગ કેવો હોય છે ? પીળો. તે ઉપર શું હોય છે ? કાળા પટા. એ રંગ કેવો દેખાય છે ? સારો સારો માણસો એને જોવાને આહાતા બહુ હશે ? ના. કેમ ? એતો મારી નાખે એવો છે. એને જોઈને માણસને શું થાય છે ? બીક લાગે છે. છોકરાએ સારે એ બૂમ શા માટે પાડી હતી ? બીક લાગી તેથી. ના, ચોપડી ધ્યાન દબને ફરીને વાંચો. ના, સાહેબ, એણે તો અમથી બૂમ પાડી હતી. અમથી બૂમ તે કેવી ? નકામાં, સારે વાઘ આવેલો ખરો કે, નહિ ? ના. સારે બૂમ પાડવાની મતલબ શી ? લોકોની મશ્કરી કરવી. એમાં લોકોની મશ્કરી કેમ થઈ ? લોકો બિચારા દોડતા દોડતા આવે, અને પછી વાઘ ન જોય સારે નકામો ધક્કે ખાઈને પછા જાય ? પણ એણે કેમ જાણ્યું કે લોકો આવશે ? લોકો તો જિવ બચાવવાને આવે. કાનો જિવ ? એ છોકરાનો. બીજા કાનો ? બકરાંનો. એ છોકરાનો અને બકરાંનો જિવ બચાવવાનું લોકોને શું કામ હતું ? સાહેબ, માણસને દયા આવ્યા વિના ન રહે. એ માણસમાં ગુણ છે તે સારો કે નહાશે ? બહુ સારો. સારે તમે રમતા હો તેમાં કોઈ પડી જાય, તો બીજાએ શું કરવું જોઈએ ? તેની પાસે જઈને ઉઠાડવો. આશા નાવાશના કરવી. એમ ન કરતાં કોઈ છોકરો ઉભો જોયા કરે તો તે કેવો જાણવો ? બહુ નહારો. તેના ઉપર બીજા છોકરા હેત રાખે ખરા કે ? ના. સારે પાસેના ખેતરમાંથી જે લોક દોડી આવ્યા તે કેવા જાણવા ? સારા. એ બરવાડનો છોકરો કેવો ? નહારો, બહુ મહારો. કેમ ? જૂઠું બોલ્યો. જૂઠું તે કેવો ? નહારો. એ શું કામ જૂઠું બોલ્યો હતો ? મશ્કરી કરવાને. કાની ? એને મદદ કરવાને જે આવ્યા હતા તેની. આપણને દયાથી મદદ કરવા આવે તેનીજ આમણે મશ્કરી કરીએ એ કેવો ગુણ ?

ખંડુજ નઠારો એવાં કામ જોઈને પરમેશ્વર રાજી થાય ખરો કે ? ના ! ખડુ ગુસ્સે થાય. પરમેશ્વર ગુસ્સે થાય એવાં નઠારાં કામ કરીએ તો આખરે આપણી ખડુ ખરાબી થાય.. હવે તમે આ પાઠમાં જોશો કે એ છોકરાને પોતાના પાપી કામનું કેવું ફળ મળ્યું.

ઉદાહરણ ૨ જી.

ધારોકે છઠી ચોપડીમાંનો પાઠ ૧૧૦ મો (સેનાપતિ વાશિંગ્ટનને) વર્ગમાં શીખવવાનો છે. પ્રથમ વાશિંગ્ટન શબ્દનો ઉચ્ચાર તથા જોડણી બધાના મનમાં ઠસાવવી કેમકે એમાં ભૂલ કરવાનો ધણો સંભવ છે. વંચાવવા માંજા.

દુનિયાંનો નકસો હાજર રાખી નીચે પ્રમાણે પૂછી વિશેષજ્ઞતાન આપવું.
વાશિંગ્ટન કોણ હતો? સેનાપતિ. એ શબ્દના ભાગ પાડો અને અર્થ સમજાવો ? સેના એટલે લશ્કર, અને પતિ એટલે ધણી. સામટો અર્થ? લશ્કરનો ધણી. એટલે? સરદાર. સરદાર કઈ ભાષાનો શબ્દ છે? ફારસી. ઇંગ્રેજમાં સરદારને શું કહે છે તે કોઈ જાણે છે? બ્રિટિશ ઇન્ડિયાના ઇતિહાસ-માં ધણીવાર એ શબ્દ આવી ગયો છે. યાદ કરો. જનરલ. જનરલ. સંસ્કૃતમાં જનરલને શું કહે? એ શબ્દ આ પાઠમાંજ છે. સેનાપતિ. આ પાઠ કયા જનરલ વિષેનો છે? જનરલ વાશિંગ્ટન. એ કોનો સરદાર હતો? સ્વતંત્ર સંસ્થાનનો. સ્વતંત્ર સંસ્થાન આ નકસામાં બતાવેલો. (બતાવે છે). અહિંયા કઈ જાતના લોક રહે છે? અમેરિકન. અમેરિકામાં રહે તે બધા અમેરિકન કહેવાય એ રીતે તમે કહ્યું તે ખરું, પણ મારો અર્થ પૂછવાનો અર્થ એ છે કે અહિંયા વસે છે તે, લોક કઈ જાતના છે. ઇન્ડિયન. ના, ઇન્ડિયન તો થોડાજ છે. હાલ અમેરિકા ખંડમાંથી એ મૂલવતનીઓની વસ્તી ઓછી થઈ ગઈ છે અને તેની જગો ઉપર—યુરોપીયન લોકો આવીને વસેલા છે. જનરલ, ત્યારે સ્વતંત્ર સંસ્થાનમાં કઈ જાતના યુરોપીયનો વસ્યા છે? કોઈ ઠેકાણું મેં વાંચ્યું હતું કે ત્યાં ઇંગ્રેજની જાતનાજ લોકો જઈને વસેલા છે. શાઆસ, પરત્તુરણ વાંચેલું આવે પ્રસંગે ખપ લાગે છે. સ્વતંત્ર સંસ્થાનના ધણાખરા લોકો ઇંગ્રેજ જાતના છે, અને તેઓની જોલી, ધર્મ તથા રીત ભાત સરખાંજ છે. સરખાંજ કેમ હશે? કેમકે મૂળ ઇંગ્લાંડથી આવેલા છે. ઠીક. સ્વતંત્ર સંસ્થાનમાં રાજ કોનું ચાલે છે? ઇંગ્લાંડનું. ના.

વગર જાણે ઠોકરું એ બહુ ખોટી ટેવ છે. પ્રથમ અહિંયા આવીને વસ્તુ ત્યારે તેમ હતું ખરું પણ હાલ નથી. સ્વતંત્ર દેશ કોને કહે છે તે તમે જાણો છો? પરદેશી લોકરું રાજ ન હોય તે. જ્યાં પરદેશીનો અમલ ચાલતો હોય તે મુલુક કેવો કહેવાય? પરતંત્ર. પરતંત્રથી ઉલટો શબ્દ શો? સ્વતંત્ર. એના ભાગ પાડો. સ્વ એટલે પોતે અને તંત્ર એટલે તાબે અથવા બંધા-એલે; ત્યારે એ સંસ્થાનોને સ્વતંત્ર કેમ કહેતા હશે? કેમકે પહેલાં ઇંગ્લાંડને તાબે હતા પણ હાલ કોઈ પરદેશીને તાબે નથી. એ ક્યારે અને શી રીતે સ્વતંત્ર થયા તે જાણો છો? સાંભળો, હુંજ કહું. ઇંગ્લાંડથી અસલ આવેલા એટલે તેઓ ધણા વર્ષ સુધીતો ત્યાંનાજ રાજાને તાબે સ્વાભાવિક રીતે રહ્યા. પણ તમે જાણો છો કે ઇંગ્લાંડમાં એવો ધારો છે કે લોકો પસંદ કરીને મોકલે તે લોકો જે કાયદા બાંધે તે પ્રમાણેજ રાજાથી અમલ થઈ શકે છે. એવા પસંદ કરેલા ગૃહસ્થોની સભાને પાર્લામેંટ કહે છે. હવે અમેરિકાના ઇંગ્રેજોએ કહ્યું કે અમારી તર્ફના માણસો તમે પાર્લામેંટમાં કેમ બોલાવતાં નથી, એ બાબત ચરણ્યો અને તકરાર ધણા વર્ષો સુધી ચાલી, પણ ઇંગ્લાંડના લોકોએ તેમને ગાંઠ્યા નહિ. એવા વખતમાં અમેરિકનો ઉપર એક વેરો (ઈન્કમટેક્સ) નાંખ્યો ત્યારે એ લોકોએ કહ્યું કે જ્યાં સુધી અમારી તર્ફના માણસ બોલાવ્યા નથી, અને તેમણે એ બાબતમાં સંમતિ આપી નથી ત્યાં સુધી અમે એ કર આપનાર નથી. રાજાએ તાણ કરી, અને તેથી મોટું બંડ ઉઠ્યું. સાત વર્ષ ઈ. સ. ૧૭૭૬ થી ૧૭૮૩ સુધી ભારે લડાઈ ચાલી. પરિણામે ઇંગ્લાંડની હાર થઈ અને અમેરિકનો જિત્યા. તેમણે ઇંગ્લાંડની ઝૂંસરી ફેંકી દીધી અને પોતાના મુલકરું નામ સ્વતંત્ર સંસ્થાન પાડ્યું, હાલ ભૂગોળમાં સ્વતંત્ર સંસ્થાનને શું કહે છે? યુનૅટેડસ્ટેટ્સ. ઠીક, એનો અર્થ જોડાયેલાં સંસ્થાન એવો થાય છે? (ઉપર જે હકીકત આપી તે જે ચાર પ્રશ્ન પૂછીને છોકરા સમજ્યા છે કે નહિ તે તપાસી જોવું અને પાકું કરાવવું.)

ઇંગ્લાંડના રાજાથી સ્વતંત્ર થવા પછી યુનૅટેડસ્ટેસના 'લોકોએ રાજાનો બંદોબસ્ત શો કર્યો તે કોઈ જાણે છે? પોતાના દેશનો કોઈ રાજા કર્યો હશે. હા, એ પણ એક રસ્તો છે, પણ જે 'લોકોએ' તેમ કર્યું નહિ. રાજાના રાજ સિવાય બીજી જાતનું રાજ કાંઈ ? હા સાહેબ પ્રજા-સત્તાક રાજ. શાબાસ. પ્રજાસત્તાક રાજ એટલે શું ? જ્યાં રાજાવિના

લોકો પોતાની મેળેજ રાજ ચલાવે તે. ખરાબર, પણ બધા લોકો ધંધો રાજગાર કરે કે રાજ ચલાવવા જાય? લોકો પોતાની તફના માણસો પસંદ કરે તેજ રાજતો ચલાવે. એમ પસંદ થએલા માણસોની સભાને અમેરિકામાં શું કહેછે? પાર્લમેન્ટ, ના, પાર્લમેન્ટનો ગ્રેટબ્રિટનની રાજસભાને કહેછે ખરા. સાંભળો અમેરિકામાં રાજસભાને સેનેટ કહેછે. બધા જોડે બોલો; શું કહેછે? સેનેટ, અસલ રોમમાં જ્યારે પ્રજાસત્તાક રાજ હતું ત્યારે તેની રાજ સભાને પણ—સેનેટ કહેતા હતા. અમેરિકાની સેનેટના ઉપરીને શું કહેછે? આ પાઠમાંજ તે બોલ આવેલો છે. પ્રમુખ. ખરાબર પ્રમુખને ઇંગ્લેન્ડમાં પ્રેસિડન્ટ કહેછે. પ્રમુખ શબ્દની વ્યુત્પત્તિ? પ્ર એટલે આગળ અને મુખ એટલે મોંડું, સમાના મોઢા આગળ એટલે મોખરે જે હોય તેને—પ્રમુખ કહેછે.

(હવે પહેલી કલમ વંચાવે છે.) ધારો કે ખરાબર વાંચી. ત્યાર પછી.

તમે વાંચ્યું તેમાં ક્યા બે માણસની વાત આવે છે? વોશિંગ્ટન અને તેના દોસ્તદારની. એ દોસ્તદાર કોણ હતો? ત્યાંનો મુખ્ય અધિકારી. હૈં! દોસ્તદાર મુખ્ય અધિકારી હતો? હા, ચોપડીમાં એમજ કહ્યું છે (એમ કહી પહેલું વાક્ય વાંચે છે) એ વાક્યનો અર્થ એમ થાય ખરો, પણ તમે બધો પાઠ વાંચી આવ્યા છો કે નહિ? હા સાહેબ. ત્યારે એ પાઠમાં નોકરી આપવાની વાત છે તે કાને? વોશિંગ્ટનને કે તેના દોસ્તદારને? કે એના દોસ્તદારને આપવાની. એ આપવાની કાના હાથમાં હતી? વોશિંગ્ટનના. ત્યારે જે નોકરી આપે તે મુખ્ય અધિકારી હોય કે લે તે હોય? ના, ના! સાહેબ, મુખ્ય અધિકારીતો વોશિંગ્ટનજ હતો.

હીક. ત્યારે પહેલું વાક્ય તમે ફરીથી વાંચો (વાંચેછે.) હા, હવે એ ખરાબર વાંચ્યું. મૂળ તમે વાંચ્યું સાંથીજ અને લાગતું હતું કે તમે અર્થ જોધો સમજતા હશો. પણ વાક્યની રચનામાં પણ ખોડ છે કે એવા બે અર્થ થઈ શકેછે. કોઈ એને સુધારી શકોછો? હા, મુખ્ય અધિકારી વોશિંગ્ટનને એક મિત્ર હતો. ખરાબર, અને અમેરિકાના સ્વતંત્ર સંસ્થાનમાં છે તેને ઠેકાણે પણ સંસ્થાનના કરીએ તો વધારે સાફ. હવે બે અર્થ થઈ શકે ખરા? ના. ત્યારે એ મિત્ર કોણ હતો? મુખ્ય અધિકારી નહિ. એ શું નહિ હતો એમ હું પૂછતો નથી, પણ એ કોણ હતો તે પૂછું. ફ્રમ, કોઈને સંજ્ઞા નથી? શી નોકરી કરતો હતો તે પાઠમાં કોઈ ઠેકાણે નથી કહ્યું?

સિપાઈગીરીની. ઠીક, ત્યારે એ કાણ હતો ? સિપાઈ. વૉશિંગ્ટન કાણ હતો ? મુખ્ય અધિકારી. અમેરિકામાં મુખ્ય અધિકારીને શું કહે છે ? પ્રમુખ. ત્યારે વૉશિંગ્ટન તે સેનાપતિ હતો કે મુખ્ય અધિકારી હતો ? બંને હોય એમ જાણાય છે. એ વાત તો ખરી, પણ એકજ વખતે સેનાપતિ અને પ્રમુખ હોઈ શકે ? સેનાપતિ ક્યારે હશે અને પ્રમુખ ક્યારે થએલો ? જ્યારે ઇંગ્લાંડની સાથે લડાઈ ચાલી ત્યારે સેનાપતિ અને પ્રજાસત્તાક રાજ થયું ત્યારે પ્રમુખ થયો હશે. ખરાબર, ઠીક તર્ક દોડાવ્યો. ત્યારે આ વેળા વૉશિંગ્ટન કાણ હતો ? પ્રમુખ. એનો મિત્ર કાણ હતો ? સિપાઈ. પણ હું પૂછું કે પ્રમુખ જેવા માણસે એક સિપાઈ સાથે તે શું દોસ્તી કીધી હશે ? એના ધરતું કામ કરતો હતો તેથી. શું ! આપણા ધરતું કામ કરે માટે તે દોસ્તદાર કહેવાય કે ? દોસ્તી કાની કાની વચ્ચે કહેવાય ? ખરોખરીઆ વચ્ચે. ત્યારે આ સિપાઈગીરી કરનારને દોસ્તદાર કેમ કહ્યો છે ? સિપાઈગીરીના કામમાં મોટો અધેદાર હશે, ખરાબર સિપાઈ એટલે લડવાનો ધંધો કરે તે. પછી તે મોટો હોય કે નાનો હોય. હાઈદર, વેલિંગ્ટન, વગેરે સિપાઈ હતા એમ કહી શકાય. સિપાઈ કઈ ભાષાનો શબ્દ છે તે જાણો છો ? તુર્કી, અને એનો અર્થ લડવૈયો એટલેજ થાય છે. ત્યારે આ મિત્ર સિપાઈ હતો એમ કહ્યું ત્યાં શું સમજવું ? લશ્કરીખાતાનો કોઈ મોટો અમલદાર. એને વૉશિંગ્ટન સાથે ક્યારથી દોસ્તી હતી ? બ્રિટીશ લોકો સાથે લડાઈ થઈ ત્યારથી. તે વેળા એ ક્યાં હતો ? લશ્કરમાં એની સાથેજ. બે દેશ વચ્ચે લડાઈ પડે તેને શું કહે ? સલાહ* ત્યારે ઇંગ્લાંડ સાથે સલાહ થઈ તે વેળા તો એ બંને મિત્રો છટા પડ્યા હશે ? ના. એ બંને સાથેજ રહ્યા. રોજનો સોખતી એટલે ? રોજ-સાથે ન સાથે રહે તે.

વાર, ત્યારે આટલી બધી દોસ્તી હતી એટલે એને વૉશિંગ્ટનને તે જગા આપી હશે ? ના સાહેબ. કેમ ? તેનામાં કારભાર કરવાના ગુણ નહોતા. એટલે ? એનામાં કાંઈ આઝી ખુદ્દિ નહોતી. ત્યારે એ લશ્કરનો અમલદાર કેમ થયો હશે ? લશ્કરી કામમાં કાંઈ એટલી ખુદ્દિ જોઈતી

*સલાહની વેળાએ તેનો રોજનો સોખતી હતો એ વાક્યમાં સલાહ શબ્દના અર્થ ધણા છોકરા ઉત્તરો સમજે છે તેથી શિક્ષકે એ ઉપર વિશેષ લક્ષ રાખવું.

નથી. શું! ખાસીની લડાઈમાં કઝાઈવની જગો ઉપર ગમે તે હોત, તોપણ ઈંગ્રેજ લોકો જીતતજ કે? ના. સરદારમાં યુદ્ધિનો નોંધએ. સારે એમ કેમ કહોછો કે લશ્કરી કામમાં યોછી યુદ્ધિ નોંધએ છે? એજ કઝાઈવ જ્યારે વેપારી ખાતામાં હતો સારે કેવો ગણાતો હતો? નહારો. લશ્કરી ખાતામાં કેવો ગણાયો? ખડુજ સારો તેમજ લશ્કરી ખાતામાં નહારો ગણાતો હોય પણ વેપારી ખાતામાં જય તો વખતે તે—સારો ગણાય. ખરાખર, દરેક કામમાં જુદી જાતની યુદ્ધિ નોંધએ છે. એક માણસની એક કામમાં યુદ્ધિ ચાલે અને બીજામાં ન ચાલે; આ વાશિંગ્ટનના મિત્રની કયા કામમાં યુદ્ધિ હીક ચાલે એવી નહોતી? કારભાર કરવામાં. માટે એનામાં યુદ્ધિ નહોતી એમ કહેવાય કે? ના. કયા કામમાં સારી ચાલતી હશે? લશ્કરી કામમાં. જેની લશ્કરી કામમાં યુદ્ધિ ચાલતી ન હોય તેને લશ્કરી કામ સોંપીએ તો શું થાય? લશ્કર માર્યું જાય. જેની યુદ્ધિ રાજકારભારમાં ન ચાલતી હોય તેને કારભાર સોંપીએ તો—તે ખરાખર ન ચાલી શકે, રાજકારભાર ખરાખર ન ચાલે સારે દેશમાં શું ચાલે? જુલમ, ગેરઘનસાફ. તેથી કોને નુકસાન થાય? બધાં લોકોને. એ બધાં દુઃખનું મૂળ કારણ નોંધએ તો શું? જેનામાં રાજકારભાર ચલાવવાની યુદ્ધિ ન હોય તેને સોંપવો એજ? એમ કોઈ અધિકારી કરે તો કેવો કહેવાય? નહારો. તેથી કોને નુકસાન થાય? બધા લોકોને. સારે અમલદારનો ખરો ધર્મ શો છે? જેને જે લાયક હોય તેજ કામ સોંપવું. એમ ન કરે તે કેવો કહેવાય? પક્ષપાતી. પક્ષપાત એ ગુણ કેવો? નહારો. દુનિયાને નુકસાન કરનારો.

સારે લોકોએ કેમ ધાર્યું કે વાશિંગ્ટન એ જગા એને આપશે? કેમકે એના ધરના કામમાં ઘણો ઉપયોગી માણસ હતો. ઉપયોગી એટલે? કામમાં આવે એવો. એમ ધારવાનું બીજું પણ કાંઈ કારણ કહ્યું છે? શું? એણે લશ્કરી ખાતામાં નોકરી કરી હતી. તેમાં આ નોકરી શું કામ આંવે? રાજનો જૂનો અને ખરી વખતનો નોકર જાણી. હીક. હવે હું તમને કેટલાક શબ્દ પૂછું. સંસ્થાન, અધિકારી, ઉપયોગી, મહેરબાની, ખૂશમિજાજ એની વ્યુત્પત્તિ? પગાર એ કઈ ભાષાનો શબ્દ છે? મળતાવડાથી ઉત્પટ્ટો શબ્દ? ખૂશમિજાજને માટે સંસ્કૃત શબ્દ? નકાર એટલે? અિટિશ કયા વર્ગનો શબ્દ છે? કયા નામ ઉપરથી તીકળ્યો છે?

અમેરિકા નામ શા ઉપરથી પડ્યું? તેની માત્ર આગળ પડવાની હતી એટલે શું? (આ જવાબ સહેલા બાણી અહિયાં લખ્યા નથી.)

—❧❧❧❧❧❧—

કવિતા શીખવવાની રીત.

૧. કવિતા એ વાંચનનો જ મેદાન છે તેથી વાંચન શીખવવાના સઘળા નિયમો એ શીખવવાને પણ લાગુ પડે છે.

ગદ્ય અને એ, વાણીનાં બે રૂપ છે, અને તે બાણનારને સરખાંજ અગત્યનાં છે. વાંચનમાં ગદ્ય અને પદ્ય બંને પાઠ આવેછે, અને તે સરખી કાળજીથી શીખવવાં જોઈએ. પદ્ય મોઢે કરાવવામાં આવેછે તે ઉપરથી તે જૂઠી જાતનોજ પાડછે એમ કાંઈ ઠરતું નથી.

તે છતાં કવિતા શીખવનારમાં વિશેષ ચાતુર્ય અને ખખડદારી જોઈએ છઈએ એમાં કાંઈ શક નથી, કેમકે ગદ્ય કરતાં પદ્ય વાણીનું ચડીઆતું રૂપ છે.

ગદ્ય શીખવતાં જે જે નિયમો પાળવાના વિષયમાં કહ્યા તે સઘળા નિયમો કવિતા-શીખવવામાં પાળવા જોઈએજ, પણ તે પ્રત્યેક નિયમમાં પદ્યરૂપને લીધે કાંઈક વિશેષ લક્ષ આપવાનું છે. તે અહિયાં હુંક્રમાં બતાવીએ છઈએ.

૨. સમજૂતી પેદેલાંજ કવિતા વર્ગમાં વંચાવી જવી એ સારો રસ્તો છે.

તે દહાડે જેટલી કવિતા શીખવા ધારી હોય તેટલી બધી કડકે કડકે વર્ગમાં બધા પાસે છૂટક છૂટક અને ભેગી વંચાવી ગયા પછીજ સમજૂતી શરૂ કરવી. કેટલાક સારા શિક્ષકો તો ગદ્ય પાઠમાં પણ એરીનેજ ચલાવે છે, અને કેટલેક પ્રસંગે એ પદ્ધતિ સારીછે તોપણ અમે ગદ્યને માટે ભલામણ કરી નથી. તે છતાં અમે કહીએ છીએ કે પદ્ય શીખવવામાં તો એ ઉત્તમ છે, અને તેનું કારણ છે. ગદ્ય કરતાં પદ્યના વાંચવામાં પિંગળ વર્ગેરે એટલી બધી વધારે બાબતો ઉપર ધ્યાન રાખવાનું છે કે તેની સાથે સમજૂતી ચલાવતાં એક પેટા વિષય બરાબર ચલાવી શકાતો નથી. વળી કવિતા બોલવાની અખંડધારા ચાલવાથી નબળા છોકરા પણ સુ તાલ અને સ સ્વર દેખાદેખી વાંચી શકેછે, અને સમજૂતી દાખલ કરવાથી જો તેનો ભંગ પડે તો તેઓ

તેમ કરી શકે નહિ. ખીજું, અર્થ ઉપર દૃષ્ટિ રાખવા જતાં વાંચવું પ્રયુક્તિયુક્ત થતું નથી અને પ્રયુક્તિયુક્ત વિના કવિતાનું વાંચન સાચું થાયજ નહિ.

૩ કવિતાનું વાંચવું રસ મર્યું થવાને સારુ તાલ, સ્વર, અને ભાવ ઉપર ધ્યાન આપવું જોઈએ.

શુદ્ધિ, સરળતા, અને રસિકતા જે વાંચવાના ત્રણ ગુણુ છે તે ત્રણે કવિતામાં વિશેષપણે હોવા જોઈએ, અને કવિતા એ રસ પ્રધાન્યજ વસ્તુ છે તેથી રસિકતાની સંપૂર્ણ રીતે જરૂર છે. ગદ્ય વાંચવામાં હૃદની બહાર ભાવ જતાવવા જતાં વખતે હસવા જેવું થઈ જાય છે, પણ કવિતાની વાંચનમાં તેથી શોભા મળે છે. હાથ મોંના જે ચાખા ગદ્યમાં નાટક રૂપ દેખાય તે પદ્યના વાંચનમાં સમયોચિત ગણાય, તે છતાં કવિતાનું વાંચન પણ ઢોંગ ભરેલું તો નજ થવું જોઈએ. મતઝખ કહેવાની એટલીજ છે કે કવિતામાં ભાવાનુભાવ દર્શાવતાં વધારે છૂટ લઈ શકાય છે. એનું માપ તો લખનારનો મનોભાવ વાંચનારના મનમાં કેટલે દરજ્જે આગેદૂખ ઉતર્યો છે તેના ઉપરજ આધાર રાખે છે. તેમ થયા વિના બધું ખોટું.

ગૂજરાતીમાં ઘણીખરી કવિતા ગવાય છે તેથી તેના સ્વર તથા રાગ ઉપર પણ ધ્યાન રાખવાની જરૂર છે. હિંદુસ્તાની કવિતામાં માત્ર તાલજ છે તો તે તેમ વાંચવી.

૪ હાથ ઉપર તાલ નાંખીનેજ કવિતા વોલવાની ટેવ પાડવી.

જો કવિતા સરળતાથી વાંચતા આવડતી હશે, તો સ્વભાવિક રીતેજ છોકરાં પોતાની મેળે ઘટતે ડેકાણે તાળી પાડશે. માત્ર થોડી ટેવ પાડવાની જરૂર છે. જો તાલ નાંખવામાં ભૂલ કરે તો ઘણું કરીને બોલવામાં તાલની ભૂલ હશે એમજ જાણવું, અને બોલવામાં તાલની ભૂલ હોય તો તે સુધારવાને ઉત્તમ માર્ગ એજ છે કે શિક્ષકે શુદ્ધ રીતે વાંચી સંભળાવવું. શિક્ષકને તાલ અને સ્વર સાથે કવિતા વાંચતા આવડવીજ જોઈએ. કલાણા અક્ષર ઉપર તાલ નાંખ એમ કદાચી ઘણા કાયદો થતો નથી અને છોકરાં નાનાં હોય તો તો કાયદાને બદલે જેર કાયદો થાય છે, કેમકે એ સ્વભાવિક નહિ પણ કૃત્રિમ માર્ગ છે. પિંગળ શીખવતી વખતે એ બધું શીખવાશે, પણ કેટલાક વર્ગમાં તો તે શીખવવાનુંજ નથી અને શીખવવાનું હોય તો પણ તેનો આ સમય નથી. સાચું વાંચ્યા પછી હૃદના નિયમ કદાવવા એજ ખરી સૂચક પદ્ધતિ કહેવાય.

તાળ ઉપરજ ધ્યાન રહ્યાથી વખતે કેટલાક છોકરા રાગ બહુજ બગાડી નાંખેછે, પણ તેમ ન થાય તે ઉપર શિક્ષકે ધ્યાન રાખવું. સ્વર અને તાલ એ બંને હોય ત્યારેજ કવિતા બોલવી શોભેછે.

૫ પિંગલ શીખવવામાં પ્રથમ તાલ અને યતિ, અને સાર પછી છંદનુ માપ શીખવવું. ૧ બધું પાટીઆ ઉપર સાક્ષાત્કાર કરવું જોઈએ.

કેટલાક દોહરામાં તેર અને અગીઆર માત્રાછે એટલું કહ્યું એટલે પિંગળ શીખવી રહ્યા એમ સમજે છે. પણ એના કરતાં વધારે અગત્યનું એ જાણવાનું છે કે એમાં તાલ કેટલા અને ક્યાં ક્યાં છે, કેમકે કવિતાનું સરસ વાંચવું એના ઉપર આધાર રાખેછે. સરસ વાંચવામાં કુલ માત્રા જાણવાથી કાંઈ ફાયદો થતો નથી. અક્ષરછંદ હોય તો તો કયા કયા ગણુ આવ્યાછે એટલુંજ જાણવું બસ ગણી શકાય, પણ માત્રામેળછંદમાં ઘણી વિગતની જરૂર છે.

નવો છંદ આવ્યો હોય ત્યારે તો તે વાંચી રહ્યા પછી તેનું માપ વિસ્તારથી શીખવવું જોઈએ. જાણેલા છંદ હોય, તો આરંભ પ્રશ્નની રીતે તેનું માપ યાદ છે કે નહિ તે તપાસી જવું. નવા છંદને માટે સૂચક અને જાણીતાને માટે વ્યાખ્યાન પદ્ધતિ યોગ્યછે. માત્રા, તાલ, અને ગણુ એટલે શું એતો હમેશાં પૂછી પૂછીને તાણુંજ રખાવ્યા કરવું જોઈએ. પિંગળના પાઠના એજ આરંભ પ્રશ્નછે.

જ્યાં નિયમ પ્રમાણે સતાલ વંચાવ્યું હશે તો પછી અક્ષરો ઉપર તાલ માંડી જતાં છોકરાંઓને સહજ આવડશે. પ્રથમ આ રીતે પાટીઆ ઉપર તાલ માંડી જવા, અને તેને લીધે માત્રિક ગણુ કેટલા પડ્યા તે બતાવવું.

ભોજન | આજ જ | મ્યા જે | અમો

હવે, દરેક તાલ અથવા માત્રિક ગણુમાં કેટલી માત્રાછે તે છોકરાંઓ પાસે ગણાવી જોવી કે તે ઉપરથી જણાય કે એ છંદત્રિ માત્રિક, ચતુર્માત્રિક પંચમાત્રિક, ષણ્ણમાત્રિક, સપ્તમાત્રિક તાલનો છે. યાદ રાખવું કે બધા છંદમાં એક તાલ જેટલી માત્રાનો હોય તેટલીજ માત્રાના બીજા બધા તાલ પણ આવેછે. એટલે, પહેલો તાલ ચાર માત્રાનો, બીજો ત્રણનો, ત્રીજો સાતનો એથો પાંચનો એમ કદી હોયજ નહિ. એ સાક્ષાત્કાર કરવાને સાડ પાટીઆ ઉપર દરેક અક્ષરની કેટલી માત્રાછે તે તેની ઉપર લખવી અને તેનો સર્વાંગો

તાલને અંતે માંડવો. તાલના માપનો સર્વાળો કરતાં છંદની કુલ માત્રા નીકળશે. એ બધું લખવાની રીત નીચે પ્રમાણે છે.

$$\begin{array}{c} ૨, ૧૧=૪ \quad ૨/૧ \quad ૧=૪/૨/ \quad ૨=૪ \quad ૧/૨ \\ \left| \begin{array}{c} \text{ભોજન} \\ ૧ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{આજ ન} \\ ૨ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{મ્યા જે} \\ ૩. \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{અ મો=૧૫} \\ ૪ \end{array} \right| \end{array}$$

એમાં આઠ માત્રાએ મતિ છે તે દર્શાવવાને એવડી લીટી દોરી છે. ચો-
થા તાલમાં એક માત્રા ખૂટે છે ખરી, પણ ચોપાદનો નિયમજ એવો છે કે
છેલ્લી ત્રણ માત્રા રાખવી અને એકની ખાટ તાનથી પૂરી પાડવી. ચરણા
કુલકછંદ તાન રહિત છે તો તેનો ચોથો તાલ પણ બરાબર ચાર માત્રાનોજ
થાય છે.

કોઈ પણ માત્રિક છંદનું માપ ચિન્હોથી લખી લાવો એમ કહ્યું હોય,
તો છોકરાઓને ઉપર પ્રમાણે લખતાં આવડવું જોઈએ અને તેથી તેનો મ-
હાવરો પાડવો. આ વાત અગત્યની જાણી અમે એક બીજો નમુનો આ-
પીએ છીએ.

$$\begin{array}{c} ૨ \quad / ૨૧ \quad ૨ \quad ૧૧=૭ \quad / ૨૧ \quad ૨ \quad ૧૧=૭ \quad / ૨૧ \quad ૧૧ \quad ૨=૭ \quad / ૧૦ \quad ૧૨ \\ \text{હે} \quad \left| \begin{array}{c} \text{દેવના પણ} \\ ૧ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{દેવ તું તત—} \\ ૨ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{એવ દિલમાં} \\ ૩ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{ધર દયા=૨૮} \\ \text{..} \end{array} \right| \end{array}$$

આ છંદ સપ્ત માત્રિક છે. સાત માત્રાની વ્યવસ્થા 'કેવી' રીતે જોઈએ તે
આ લખવાથી દર્શાવું નથી, પણ મોઢે શીખવવું જોઈએ. હરિગીત વગેરે
કેટલા છંદમાં ત્રીજી માત્રાથી તાલ શરૂ થાય છે અને તેથી પહેલી બે માત્રા
ને તાલ બહાર રાખવી પડે છે. છેલ્લા તાલમાં પાંચ માત્રા આવે છે. બીજા
ચરણની આદિ બે માત્રા સાથે મળવાથી તે પૂર્ણ થાય છે તે અપૂર્ણતા દર્શા-
વવાને માટે છેલ્લો તાલ છેડેથી લીટી વડે ન બાંધતાં છૂટો રાખ્યો છે. ઉપલા
ચોપાઈના માપમાં પણ છેલ્લો તાલ અપૂર્ણ રાખ્યો છે ખરો, પણ તેમ કરવાનું
વિશેષ કારણ નથી. તે છતાં જ્યાં માત્રા ખૂટે ત્યાં છેલ્લો તાલ અપૂર્ણ દ-
ર્શાવવો એ નિયમ શીખાઉને સહેલો પડે એમ ધારી અમે તે પ્રમાણે કર્યું છે.

ગરબી વગેરે દેશી કવિતાનું માપ પણ આ રીતે દર્શાવી શકાય. એવી
કવિતા તો નિયમ બહારજ છે એમ કેટલાક ધારે છે તે બહુ મોટી ભૂલ છે.
બધામાં અમુક વ્યતના અમુક તાલ હોય છે, અને તે છે તો કુલ માત્રાનું
પ્રમાણ પણ છે. માત્ર એવી કવિતા બનાવનારાઓ ધણાખરા અશિક્ષિત
હોવાથી લઘુને ગુરૂ અને ગુરૂને લઘુ ગણવાની છૂટ દેદથી જ્યાં લે છે, પણ
તે સમજાવવા આ રીતે માપ લખવાથી બહુ સારું આવશે.

અક્ષર છંદનું માપ તો લખવું સહેલું છે. માત્રિક છંદમાં જેમ તાલ જૂદા પાડીએ છઠ્ઠએ તેમ ગણ જૂદા પાડી જવા અને પ્રત્યેક ગણના સ્વરૂપ ઓળખવાને માટે તેના અક્ષર ઉપર લઘુ ગુરુના ચિન્હ મારવા.

$\left| \begin{array}{c} \text{હતો હું} \\ ૧ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{સૂતો પા-} \\ ૨ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{રેણું પુ-} \\ ૩ \end{array} \right| \left| \begin{array}{c} \text{ત્ર નાનો} \\ ૪ \end{array} \right| = ૪ \text{ ગણ}$

પછી તાલ અને યતિ એમાં વધારવાની મઠ્ઠ હોય, તો સહેલથી વધારી શકાયે.

૬. કવિતા શીખવવાની ત્રણ મતલબ વિશેષપણે આ પ્રમાણે છે:

૧. વાંચવામાં રસિકતા આણવી. ૨. ભાષાનું ઉત્તમ જ્ઞાન આપવું. ૩. જૂદા જૂદા પદાર્થો અથવા વનાવોનાં ચિત્ર બાલ અતઃકરણ ઉપર પાઢી જૂદી જૂદી જાતની ડંચી મનોવૃત્તિઓને જગાડવી.

વાંચનની જે ત્રણ મતલબો છે તેના કરતાં આ કાંઈ જૂદી નથી, પણ માત્ર ઝેટકુંક વિશેષપણું એમાં રહેલું છે. આ ભેદ એ બંનેનો મુકાબલો કરવાથી માલમ પડશે.

૭. કવિતા શીખવવાની મતલબોમાં જે વિશેષપણું રહેલું છે તે વિશેષપણાને અનુસરતી શીખવવાની રીત રાખવી જોઈએ.

આ નિયમ પ્રમાણે કવિતાના વાંચવામાં કંઈ બાબતો ઉપર વિશેષ ધ્યાન આપવું તે આપણે કહી ગયા. વાણિરસ અને પિંગળજ્ઞાન એ બે વધારાની વસ્તુઓ છે. વાણિરસને સાદ તાલ, સ્વર અને મનોભાવ ઉપર લક્ષ આપવાનું છે, અને છંદનું સ્વરૂપ સાક્ષાત્કાર કરી બતાવવું એ પિંગળ જ્ઞાનમાં આવી જાય છે.

હવે, સમજુતી વિષે બોલીએ.

૮. કાવિતામાં ભાષા અને અર્થ એ બંને ઉપર સમાન લક્ષ અપાય છે.

ગદ્ય લખનારનું મુખ્ય લક્ષ અર્થ ઉપર હોય છે, અને તેથી શીખવનારે પણ તેમ કરવું યોગ્ય છે. પદ્યમાં વાણી અને અર્થ એ બંને સમાન

અગત્યનાં છે. કવિ અર્થ ઉપર જેટલું ધ્યાન આપે છે તેટલું જ ભાષાના ગુણ દોષ ઉપર પણ આપે છે. જેટલા અને જે શબ્દો તે લખે છે તેમાં કાંઈ પણ ફેરફાર કરવાથી તે કવિતાની ખૂબી બગડે છે. કવિતામાં વાણીની શુદ્ધતા, મથા યોગ્યતા, મથાર્થતા, અને સુવર્ણતાએ ચારે ગુણો સંપૂર્ણ રીતે દીઠામાં આવે છે, અને એ કારણને લીધે જ કોઈ ભાષાનું ઉત્તમ જ્ઞાન મેળવવાને માટે કવિતા એ અવશ્યનું સાધન છે. માટે જે પ્રમાણે કવિતામાં ભાષા ઉપર ધ્યાન અપાયેલું છે તે પ્રમાણે જ તે શીખવનારે પણ આપવું જોઈએ, અને તેમ કરવાથી જ એ કેળવણીનો હેતુ પાર પડે.

ભાષા ઉપર કવિતામાં ગદ્ય કરતાં વધારે ધ્યાન આપવું એમ ઠર્યું, તો ભાષાની કઠિણતા દૂર કરવાના જે ચાર ઉપાય પ્રથમ બતાવ્યા છે. તેનો ઉપયોગ આ પાઠમાં અલબત્ત વધારે કરવો જ જોઈએ. કવિતામાં પદ્મચ્છેદ વગેરે ગમે એટલું પૂછીએ, પણ ધણું કરીને તે વધારે નહિ ગણાય. એ સિવાય સમાનાર્થ શબ્દના ભેદ, એક શબ્દના અનેકાર્થ, અને વિરુદ્ધાર્થ શબ્દ પણ આ વિષયમાં ધોરણ જોઈને થયેલા પૂછી શકાય, કેમકે ભાષાની કેળવણી આપવી એ એક મુખ્ય હેતુ છે.

૯. કવિતામાં જે વિલક્ષણ રૂપો આવે તે વાંઝકો પાસે નોંધાવતા જવાં અને તે ઉપરથી કવિતાનું વિશેષ વ્યાકરણ શીખવવું.

ગદ્ય અને પદ્યના વ્યાકરણ નિયમ કેટલીક રીતે જૂઠા હોય છે. “તણો” “કેરો” વગેરે પ્રત્યયો ગદ્યમાં નથી વપરસતા અને પદ્યમાં વપરાય છે. અર્વાચીન ગૂજરાતી ગદ્યમાં ‘લખે’ એમાં નિશ્ચયાર્થ વર્તમાનકાળનો અર્થ રહ્યો નથી, પણ પદ્યમાં બહુધા એ જ અર્થ વપરાય છે. ધણા શબ્દ એવા છે કે તે પદ્યમાં વપરાય પણ ગદ્યમાં ન વપરાય. કેટલા અપભ્રંશ શબ્દો ગદ્યમાં લખ્યા હોય, તો અશુદ્ધ ગણાય પણ; તે જ શબ્દો કવિતામાં દોષરહિત કહેવાય. વાક્ય રચનાનો ક્રમ પદ્યમાં જૂઠો હોય છે એ તો સઘળાના જ દીઠામાં આવ્યું હશે. આ બધી વાતો જાણવી જરૂર છે અને એને પદ્યનું વિશેષ વ્યાકરણ કહે છે.

કવિઓ જોડણીમાં ફેરે ફેરે જોઈએ શબ્દો તોડી નાંખે છે એ પણ વિશેષ વ્યાકરણના પેટામાં આવી જાય. કેટલેક ઠેકાણે એ છૂટ લઈ શકાય એવી હોય છે અને કેટલેક ઠેકાણે નથી પણ લઈ શકાતી. એ સઘળી વાતનો વિચાર કવિતાના ભણનારે જાણવો જોઈએ.

૧૦. કવિતા વંચાવી રહ્યા પછી શબ્દે શબ્દના અર્થ સૂચવ પૂછી જવા અને પછી અન્વય કરાવવો.

શબ્દે શબ્દના અર્થ કહ્યા એટલે માર્મિક શબ્દાવળી અને ઉપવાક્યના અર્થ પણ પૂછવા એમ સમજવું.

શબ્દના ચાર પ્રકારના અર્થ થઈ શકેછે:—મૂળાર્થ, વાચ્યાર્થ, લક્ષ્યાર્થ, અને વ્યંગ્યાર્થ. ઘણા શબ્દનો મૂળાર્થ અને વાચ્યાર્થ એકજ હોયછે, પણ તે જૂદાએ હોય:—જેમકે પંકજ એ શબ્દનો મૂળાર્થ કાદવમાં ઉત્પન્ન થયેલું એવો છે, પણ વાચ્યાર્થ એટલે ભાષામાં ચાલુ અર્થ કમળજ છે. અલંકૃત ભાષામાં વાચ્યાર્થની સાથે લક્ષ્યાર્થ અને વ્યંગ્યાર્થ સમજવાના હોયછે, અને કવિતામાં અલંકાર વધારે હોયછે તેથી આ ચારે પ્રકારના અર્થ ઉપર ધ્યાન આપવાની વિશેષ જરૂર છે. આગળ ચિત્ર પાડવાનું અથવા અલંકારનું સાદૃશ્ય બતાવવાનું કહ્યુંછે તેને શબ્દના આ જૂદા જૂદા અર્થ સમજાવ્યા હશે તો સહેલથી થઈ શકશે.

અન્વય કરાવવા પહેલાં આ રીતે વ્યુત્પત્તિ અને પદચ્છેદ સહવર્તમાન અર્થ પૂછવાની જરૂર છે. તેમ કર્યા વિના અન્વય કરતાં નહિ આવડે અને આવડશે તોપણ બાળક તેમાં સમજે છે કે નહિ તે માલમ પડશે નહિ.

૧૧. ગદ્યના વ્યાકરણ નિયમ પ્રમાણે પદ્યને ગોઠવવું તેને અન્વય કહેછે, અને તેજ કવિતાનો અર્થ સમજાવવાને સારુ નવસ નથી. ચરિતાર્થ લખ્યાથી કવિતાનો અર્થ સ્પષ્ટ થાયછે.

ઘણાખરા અન્વય કરીનેજ ખેસી રહેછે. ચરિતાર્થ લખવો તે શું એ જાણતાજ નથી. તેને માટે અન્વયની અહિંયા વ્યાખ્યા આપવી પડીછે. એ શબ્દાર્થ કર્યા પછીનું બીજું પગથીયું છે. હજી એક ત્રીજું પગથીયું બાકી છે. અને તે સૌથી અગત્યનું છે. એને ચરિતાર્થ અથવા ભાવાર્થ કહેછે.

૧૨. પદ્યનો સઘળો અર્થ તથા ભાવ ગદ્યમાં સારી છટાદાર ભાષામાં લખી બતાવવો એને ચરિતાર્થ કહેછે.

અન્વય કરવામાં તો ગદ્યના નિયમ પ્રમાણે શબ્દોનો અનુક્રમ ફેરવી તથા જરૂરનાજ “જો, તો, અને, છે” વગેરે થોડા શબ્દો ઉમેરીને વાક્ય ઘડવાનું છે. ગદ્યમાં ન વપરાતો હોય તોજ તે શબ્દ બદલી શકાય છે. આવી રીતે

રૂચેલું વાક્ય ગદ્યમાં ધણુંજ કઠેરું દેખાયછે અને તેનો અર્થ અજણ્યાથી સમજતો નથી. કેટલાક અન્વય કરનારા તો ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે થોડા જરૂરના શબ્દ ઉમેરી શકાય છે તે પણ ઉમેરતા નથી, અને તે છતાં જે વાક્યજ ન કહેવાય એવો લવારો બોલીને બાવાર્થ સમજાવી ગયા એમ પોતાના મનમાં માનેછે. એમ કદી થવું જોઈએ નહિ અને તેથી અમારે અન્વય અને ચરિતાર્થ એવા બે ભેદ અત્રે પાડવા પડ્યાછે. ચરિતાર્થની જે ઉપર વ્યાખ્યા આપીછે તે પ્રમાણે કવિતાનો અર્થ લખતાં આવડવું જોઈએ. એ રીતે લખે તો પછી તેને અન્વય, બાવાર્થ, કે ગમે તે કહે, તેની અમને કાંઈ દરકાર નથી.

ચરિતાર્થની વાત જ્યાં જ્યાં અમે ઉપર કરી ત્યાં તે લખવાનું કહ્યુંછે તે ઉપરથી તે મોઢે કહી ન શકાય એવો અમારો અર્થ નથી. ચરિતાર્થ મોઢેથી પણ કહેવડાવી શકાય અને કહેવડાવો જોઈએજ, પણ એ વાત ખરી છે કે તે લખાવવાથી વધારે ફાયદો થાયછે, અને મોઢે બોલાવ્યો હોય તોપણ લખાવી જોવાની જરૂર રહેછે ખરી.

ચરિતાર્થ સારી રીતે લખવો એ એક જાતનો નિબંધજ છે અને તેથી બાષાશૈલીની કેળવણી ઠીક મળેછે.

આ ઠેકાણે સંભારવું જોઈએ કે કેટલાક કવિતાનો અર્થ ચરણ પ્રમાણે જૂદી જૂદી લીટીઓમાં લખેછે તે જોઈએ. અન્વય કર્યા પછી જેને ચરિતાર્થ કરવો છે તે કદાપિ પ્રથમ એ પ્રમાણે લીટીબંધ પાટીઆ ઉપર લખી જાય તો ફિક્કર નહિ, પણ જે અન્વય અને ચરિતાર્થ એકજ સમજે છે તેણે તો એમ નજ કરવું જોઈએ, કેમકે ગદ્ય લખાણના લીટીમાં ભાગ પડતા નથી. ગદ્ય તો આલતી લીટીએજ લખાય તેના વિરામચિન્હ વડેજ ભાગ પાડવા જોઈએ.

છોકરાઓને કવિતા મોઢે હોયછે તેથી ધણું કરીને ધણી ગૂંજરાતી નિશાળોમાં તેનો અર્થ કરતી વખતે ચોપડી બંધ કરવાનીજ ટેવ પડી ગઈ હોય છે. એ એકદમ દૂર થવી જોઈએ. ચરિતાર્થ લખવો કે કહેવો એ કેવું મોટું કામછે તે જે મહેતાજીઓ સમજેછે તેનો કદીપણ એ વેળા છોકરાની ચોપડી બંધ રહેવા નહિજ દે. કવિતાનો અર્થ સમજ્યા પહેલાં તે મોઢે કરાવવી એજ મોટો પદ્ધતિ દોષછે. પણ તેમ થયું હોય તો એ અર્થ કરતી વેળા કવિતાની ચોપડી ઉઘાડીજ રાખવાની કાળજી રાખવી. મોઢે હોય તોપણ ચોપડીમાં જોયાથી અર્થ કરવો વધારે સરળ પડેછે.

૧૦ કવિતામાં સમભાવ કરાવવો 'એજ એ અભ્યાસની મુખ્ય હેતુ છે.

ગદ્ય અને પદ્ય શીખવવાની ત્રીજી મતલબમાં જે કાંઈ બેદ છે તેને લીધે આ બેદ ઉત્પન્ન થાય છે. ગદ્ય શીખવવામાં જ્ઞાન આપવું એ મુખ્ય હેતુ છે અને સમભાવ કરવું એ ગૌણપણે રહેલું છે. કવિતા તો રસપ્રાધાન્ય વસ્તુ છે અને તેથી સમભાવના ઉપરજ શીખવનારનું લક્ષ રહેવું જોઈએ. કવિનું લક્ષ જોતી મનોવૃત્તિ ઉત્પન્ન કરાવવા તર્ફજ અખંડ રહેલું હોય છે. કવિતાથી જ્ઞાન મળતું હોય, તોપણ કવિનો તે મુખ્ય હેતુ નથી, અને ઘણી કવિતામાંથી તે થોડુંજ મળે છે. પણ તે ઉપરથી કવિતાનો અભ્યાસ એાછું અગત્ય ધરાવે છે એમ ઠરતું નથી. જ્ઞાન પામવા કરતાં પણ જોતી મનોવૃત્તિ થવી એ વધારે ઉપયોગી છે, કારણ કે મનુષ્ય જે સઘળા કાર્ય કરે છે તેનું મૂળ વૃત્તિઓજ છે. વૃત્તિઓ રૂડાં કે ભૂડાં, માટાં કે નાનાં, કામ કરવાનું મન કરે છે સારેજ યુદ્ધિ તે કરવા મંડે છે અને તેમ કરવામાં તેને જ્ઞાનની સહાયતાનો અપ પડે છે. એ રીતે ઉપયોગીપણામાં જ્ઞાન ત્રીજો, તો, યુદ્ધિ બીજો, અને જોતી મનોવૃત્તિ જગાડવી એજ પેહેલો દરજ્જો ધરાવે છે. જોતી મનોવૃત્તિઓને જગાડવી એ ઉત્તમ કવિતાનું કામ છે, અને તેથી સારી કેળવણીમાં કાવ્ય એ સઘળા દેશમાં અવશ્યનાં ગણાય છે.

માટે, ગદ્ય વાંચનમાં ભાવને અર્થની સમજૂતીમાં ગણ્યો હતો તેમ ન ગણતાં કવિતાના પાઠમાં રસને મુખ્ય ગણવો. ચિત્રપણ એ ભાવને પ્રગટ કરવાને અર્થેજ છે, પણ ચિત્ર પ્રગટ થયા વિના ભાવ સમજતો નથી. તેથી કવિએ શબ્દવડે જે ચિત્ર ચિતર્યા હોય તે ચિત્ર દેખાડવાં અને મન ઉપર ન ખૂસાઈ જાય એવી રીતે ઠસાવવાં એ કવિતા શીખવવામાં મુખ્ય કામ છે અને તે અર્થની સમજૂતીને ઠેકાણે છે.

આ શીખવવામાં અર્થ કઠિણતાના જે ઉપાય યતાવ્યા છે તેજ કામે લગાડવાના છે. આ વિષય શીખવનારમાં શબ્દ ચિત્રણ શક્તિ ખૂબ જોઈએ છીએ પ્રદર્શન કરતાં પણ શબ્દ ચિત્રણ વધારે ઉપયોગી છે. કવિએ તો શબ્દ ચિત્રણ ઉત્તમ રીતે કર્યું હોય છે, પણ ઘણું કઠીને તે પરિપક્વ અને કેળવાયેલી યુદ્ધિને અનુસરતું હોય. બાળકને માટે 'લખેલી કવિતાઓ પણ બાળયુદ્ધિને છેક અનુસરતી હોતી નથી. જ્ય રૂપજ કેટલીક વાણી અને અર્થની પ્રૌઢિ માગે છે અને તેથી બાળકના મનમાં ખરાખર ચિત્ર પાડવાને

તથા સમભાવ ઉત્પન્ન કરવાને સાર શિક્ષક તર્કથી બાળકની સ્વભાવિક ભા-
વામાં શબ્દ ચિત્રણની જરૂર રહેછે. સારી કવિતામાં એક શબ્દમાં જે
અર્થ સમજાવેલો હોય તે સાક્ષાત્કાર કરવાને સાર ધણું કરીને એક વાક્યની
જરૂર પડેછે. યાદ રાખવું કે કવિતાનું રૂપ સ્વભાવિક પણેજ મંક્ષિતછે અને
બાળકને સાર તેને વિસ્તીર્ણ કરવું એ શિક્ષકનું કામછે.

શબ્દ ચિત્રણ કરવામાં અલંકારમાં સાદૃશ્યપણું કયાં રહેલુછે
તે વિસ્તારથી પ્રગટ વતાવવું એ મોટા પ્રકારછે.

શબ્દાલંકાર પણ શીખનારની યોગ્યતા પ્રમાણે પાઠની સાથે બતાવતા
રહેવું, કેમકે ભાષાનું બળ તે ઉપર કેટલેક દરજ્જે આધાર રાખેછે.



વ્યાકરણ શીખવવાની રીત.

વ્યાકરણનો પાઠ બિલકુલ સૂચક પદ્ધતિજ ચલાવવો જોઈએ.

બાળકોને શીખવવામાં સૂચક પદ્ધતીજ ઉત્તમ છે એ આપણે જાણીએ
છીએ, અને તેથી સારો શિક્ષક સઘળા વિષયો એ રીતેજ શીખવવાની મેહે-
નત કરેછે. પણ કેટલાક વિષયો એવા હોયછે કે તેમાં થોડું ઘણું વ્યાખ્યાને
કર્યા વિના ચાલતું નથી. પરંતુ વ્યાકરણમાં તો વ્યાખ્યાન કરવાની લેશ માત્ર
પણ જરૂર પડતી નથી અને તેથી જો શિક્ષક આખો વ્યાઠ સૂચક પદ્ધતિએ
નથી ચલાવતો, 'તો તેમાં એનોજ વાંકછે.

ઘણીખરી નિશાળોમાં નબળામાં નબળી બાબત જોઈશું તો વ્યાકરણ
જ છે એમ માલમ પડશે. તેમજ છોકરાઓને એના જેવું બીજું અભ્યાસનું
ભણતર નથી. આમ થવાનું કારણ એજછે કે શિક્ષકો વ્યાખ્યાન પદ્ધતિએ
શીખવે છે. બાકી એ જાતેતો રસિક વિષય છે અને છોકરાંથી ન શીખી
શકાય એવો નથી. શિક્ષકના અણુઘડપણાને લીધે એ સઘળી ખરાબી થાયછે,
અને તે એટલે સુધી કે ઉપલા ધોરણ સુધી ભણેલા મોટી ઉમરના પણ
વ્યાકરણ ખરી રીતે સમજતા હોય એવા થોડાજ દીઠામાં આવેછે:

'માટે, શિક્ષકે સૂચક પદ્ધતિએજ પાઠ ચલાવવો જોઈએ એમ ઉપર કહ્યું
છે, અને તેમ કરવામાં નીચલા નિયમો ધ્યાનમાં રાખવાથી શિક્ષકને સારી
મદદ મળશે. અ. ભાષા ઉપરથી વ્યાકરણ નીકળ્યું છે એ શિક્ષકે કદી
ભૂલવું નહિ. આ વાત પ્રસક્ત છે પણ ઘણા નહિ સમજતા હોય. અથવા સ

મજતા હોય, તો પોતાના કામમાં ભૂલી જતા માત્રાંમ પડેછે. જે ભાષા ચાલે છે તે જોઈને પડિતે નિયમો શોધી કાઢ્યાછે એમ જે શિક્ષક સમજતો હોય, તો ભાષા ઉપરથી વ્યાકરણ એટલે ભાષાના નિયમ છોકરા પાસે કઢાવવાનો સ્વભાવીક રસ્તો મૂકી દઈને શા માટે નિયમો પેહેલવેહેલા શીખવે? છોકરાંએ પ્રથમતો ભાષા કેવીછે તે જાણવું જોઈએ, અને પછી પેલા પડિતોની પેઠે તેઓએ પોતાની મજેજ વ્યાકરણના નિયમો ગ્રાંધી કઢાડવા જોઈએ. એમ કરાવવું એનું નામજ સૂચક પદ્ધતિએ વ્યાકરણ શીખવવું છે, અને એ રીતે શીખે તોજ શુદ્ધિ કંટાળ્યાને બદલે સારી રીતે કેળવાય. અર્થાત્:—(વ) વ્યાકરણના પાઠ ઉદાહરણોથીજ આરંભવો તે ઉદાહરણોમાં કયા નિયમો રહેલા છે તે બાળકો દેખે એવી રીતના સૂચક પ્રશ્નો પૂછવા, છોકરાઓ પાસે ભાતભાતના ઉદાહરણો અપાવવા, અને પછી એ રીતે કડકે કડકે કઢાવતાં જે નિયમ પાઠને અંતે સિદ્ધ થાય તે પાટીઆ ઉપર લખી છોકરાઓ પાસે યાદ રખાવવો. આ નિયમ ઉપરથી તમે જોશો, કે ઉદાહરણ આપવાં અને લેવાં એજ વ્યાકરણના પાઠમાં સુખ્ય કામછે, અને તેમાં એવી ચતુરાઈ જોઈએ કે જે વ્યાકરણના નિયમ શીખવવા ધાર્યા હોય તે આપો. આપ છોકરાની આગળ પ્રગટ થતા જાય. કાળા પાટીઆનો જેટલો ખપ આ પાઠમાં પડેછે તેટલો કોઈ પણ બીજા પાઠમાં પડતો નહિ હોય. ચાક ને પાટીઆને એક ક્ષણ પણ આ પાઠમાં વિસામો મળતો નથી. પણ નકારે શિક્ષક તે જાણતો નથી અને ચોપડી લઈને ફૂટફૂટજ કંઈ કરેછે. (ક) વ્યાકરણના પાઠમાં ચોપડીનો ઉપયોગજ નથી. સૂચક પદ્ધતિથી જે જે પાઠ શીખવીએ તેમાં ચોપડીનો ઉપયોગ પડતો નથી, અને ફરવો પણ ન જોઈએ. તેમાં પણ વ્યાકરણ તો ચોપડી વાંચ્યાથી કે ગોખ્યાથી બાળકોને આવડશે એમ ન જાણવું. તેથી કેટલેક પગથીએ, તેઓ ચડે ત્યાં સુધી તેમની પાસે *વ્યાકરણ ખરીદ પણ ન કરાવવું. અમે તો એટલે સુધી કહીએ છઈએ કે

*વ્યાકરણના સૂચક પાઠને અંતે નિયમ કઢાવીને “નોટબુક”માં છોકરાઓ પાસે લખાવે તેજ ઘણા વખત સુધીતો તેની વ્યાકરણની ચોપડી છે એમ સમજવું. કદાપિ વ્યાકરણ ખરીદ કરાવ્યું હોય, તે પછી “નોટબુક”માં લખવવાની જરૂર નથી. પણ તે વ્યાકરણનો ઉપયોગ પાઠના અંત સુધી નજ કરાવવો. સૂચક રીતે નિયમ કાઢ્યા પછીજ નોટમાં લખાવવાને બદલે વ્યાકરણની ચોપડીમાં ક્યા છે તે બતાવવો.

હું વ્યાકરણ શીખવું છું એમ જણાવવાની પણ કેટલાક વખત સુધી જરૂર નથી. છોકરાં જાણે કે કાંઈ ગમત થાયછે અને તેની સાથે વ્યાકરણ શીખવતાં જઈએ સૂચક પદ્ધતિની ખુબીછે. શિક્ષકે જણાવતી વેળા વ્યાકરણ હાથમાં ન રાખવું એમતો કહેવાની જરૂર નથી, કેમકે સઘળા પાઠ ચોપડી વિના શિક્ષકે આપવા એ એક સામાન્ય નિયમ છે અને વ્યાકરણને તે વિશેષે કરીને લાગુ પડેછે.

૨. ગ્રંથનો અનુક્રમ ન રાખતાં નીચલા ચાર પગથીયાં પ્રમાણે વ્યાકરણ શીખવવું.

આ નિયમનું અગત્ય ઘણા મહેતાજી સમજતા નથી અને પેહેલે પાંતેથી અનુક્રમેજ શીખવવા મંડી જાયછે. પણ એ મોટી ભૂલછે. ગ્રંથ વ્યાખ્યાન પદ્ધતિએ લખાય છે અને તેથી તેનો અનુક્રમ સૂચક રીતે શીખવનારને કામતો નથી. પણ વ્યાકરણના મૂળ ગ્રંથકારે એ અનુક્રમે જ્ઞાન મેળવ્યું નથી. તેણેતો પ્રથમ ભાષા જોઈ અને તે ઉપરથી નિયમ બાંધતો ગયો. મોટા મોટા નિયમો એણે પ્રથમ દીઠા અને ઝીણા નિયમોતો મોડેથી તેણે અથવા ઘણી વાર તો તેની પછીના વ્યાકરણકારોએ શોધી કાઢાયા. ઘણા કાળ સુધી એ પ્રમાણે શોધ થયા પછી તે બધાનું દોહન જુદાજ અનુક્રમે શાસ્ત્રીય ગ્રંથમાં લખાયછે. સૂચક પદ્ધતિ જે સ્વાભાવિક રીતનેજ વળગી રહેનારી છે તેને આ શાસ્ત્રીય અનુક્રમ ચાલવું ન જોઈએ, તેણે તોજે સ્વાભાવિક રીતે એ મૂળ વ્યાકરણના નિયમ ખોળાયા તે સ્વાભાવિક રીતેજ પાઠ ચલાવવો જોઈએ. એમ કુર્ચાથી બાળકો ગોખણીઆનું નીચપદ ખોઈને શોધકની પદવીને પોહાંએ છે, અને જો શિક્ષક ચતુર હશે તો એ પદવીનું કામ તેઓ ફતેહ અને ઉમંગથી બજાવશે. આથી મન કેટલું બધું કેળવાશે એતો સ્પષ્ટજ છે, પણ એ અધરો વિષય એજ પદ્ધતિએ સરળ અને રસિક પણ થશે.

આ નિયમ એટલો બધો અગત્યનો છે કે નવા ધોરણોમાં મહેતાજીના પદ્ધતિજ્ઞાન ઉપર ભરેસો ન રાખતાં તેને વ્યાકરણના પગથીયાં પાડી આપ્યાં છે. અમે તેજ પગથીયા આલિયા લખતા નથી, પણ તેમાં, ને અમે જે નીચે બતાવીએ છઈએ તેમાં વસ્તુતઃ કાંઈપણ ફેર નથી એ વિચારી જોશો, તો માલમ પડશે.

અ. રાખદના વર્ગ જોખખવા—આ, ધોરણમાં છે તેમજ પૂરેપૂરા

એક વર્ષનું કામ છે. ધણાને આ પગથીજી બહુ સહેલું લાગે છે અને તેથી વિભક્તિ વગેરેની કેટલીક બાબતો ઉપલા ધોરણમાં ખપ લાગશે એમ ધારી અભારથી ચલાવે છે. સહેલું લાગે છે તેનું કારણ એટલું જ કે તે શિક્ષક હોપકૃત વ્યાકરણમાં એ બાબત જે દશવીશ લીટીઓ છે તેજ નોંધા કરે છે. જે એને ખબર હોય, કે એ દશવીશ લીટીમાંની દરેક લીટી ઉપર દશવીશજ દહાડા સુધી પહેંચે એટલા પાઠ તથા મનોયત્ન આપવાના છે, તો તે કદી એમ ધારે નહિ. આ પગથીજી કાચું રહે છે તેથીજ આગળ વ્યાકરણજ્ઞાન સદા કાચું રહે છે. આ પગથીએ કંટાળો ઉપજાવે એવું ગોખણ બાળકને માથે આવી પડે છે તેથી તે જન્મ સુધી વ્યાકરણના વિષયને વેઠરૂપ ગણે છે.

પાંચ વર્ગ ન શીખવતાં આઠે શીખવવા એમ અમારો વિચાર છે, કેમકે ખરા વર્ગ આઠજ છે. એટલે, અવ્યયના ચાર પ્રકાર પણ આ પગથીએજ શીખવવા.

પ્રથમ નામ તથા સર્વનામ, પછી ક્રિયાપદ, ચાર પછી વિશેષણ અને ક્રિયા વિશેષણ, તે કેડે શબ્દયોગી અને ઉભયાન્વયી, અને છેવટે કેવળ પ્રયોગી ઓળખતાં શીખવવા. નામ અને ક્રિયાપદો બહુજ પાકી રીતે ઓળખાવવા, કેમકે તે પ્રધાન શબ્દ છે અને તેના ઉપર બીજા બધા શબ્દો આધાર રાખે છે.

૬. દરેક વર્ગના પેટા વર્ગ—આ બીજું પગથીજી છે. પહેલા, પગથીઆની સાથે ભેળી નાંખ્યાથી બાળકોના મન ગૂચવાઈ જાય છે અને એકે વાતનો પૂરો વિચાર બાંધી શકતા નથી. મોટા વર્ગ ઓળખતાં આવડશે ચાર પછી તેના પેટા વર્ગ સમજવા સહેલા પડશે.

નામના સામાન્ય, વિશેષ, તથા ભાવ વાચક, એવા જે વિભાગ છે તે, અથવા ક્રિયાપદના સકર્મક અકર્મક એવા વિભાગ થાય છે તે વિષે બહુ શીખવવાનું આ બીજે પગથીએ છે. પહેલું પગથીજી પાકું હશે, તો આ શીખતાં ઘણીવાર નહિ લાગે, અને ત્રીજું પગથીજી આને આ વર્ષમાંજ આરંભ થઈ શકશે. જે ક્રિયાવિશેષણાદિક અવ્યયોના પણ પેટા વિભાગ શીખવવા બેસીએ, તો આ પગથીજી પણ એક વર્ષનું ગણાય, પણ તે બાબતો હોપકૃતમાં નથી અને તેનું અગત્યપણ મૂળું નથી, તેથી તે આ વખતે ધોરણમાં દાખલ કરી નથી.

(કૈ) નામ ક્રિયાપદ વગેરેના રૂપાખ્યાન—હવે એક શબ્દમાં કેવો કેવો અને શા માટે ફેરફાર થાયછે તે સમજવાને લાયક થાયછે. તેથી વચન, વિભક્તિ, કાળ, ભેદ વગેરે સહેલથી તેઓ શીખી શકશે.

હ. દરેક શબ્દ વાક્યમાં શું કામ કરેછે તે—આ સાથી ઉપલા ધો-રણની આગત છે. હવે બાળક શબ્દને મૂકી વાક્યનો વિચાર કરતાં શીખે છે. વિભક્તિના અર્થ અને વાક્ય રચનાના બીજા નિયમો આ પ્રગથીએ શીખવાય.

૩. વ્યાકરણ અને પદચ્છેદના પાઠ જૂદા છે એમ સમ-જવું નહિ.

સારી રીતે જો વ્યાકરણનો પાઠ આપ્યો હોય, તો તેની જોડેજ પદ-ચ્છેદ આવડે છે, અને જો સારી રીતે પદચ્છેદ લેતાં આવડતું હોય, તો વ્યાકરણના નિયમ તેની જોડે પૂછતા તથા શીખવાતા જાય.

પદચ્છેદ એ માત્ર વ્યાકરણનું મનોચિત્ર છે. જેમ અંકગણિતની રીતો દાખલા વિના શીખાતી નથી, તેમજ વ્યાકરણના વિષયમાં પદચ્છેદનું છે.

વ્યાકરણ શીખવવાના ઉપર જે પ્રગથીઆં ગણાવ્યાં તે પ્રમાણેજ પદ-ચ્છેદના પ્રગથીઆં છે. જે પ્રગથીએ હોય તે પ્રગથીઆને અનુસરતુંજ પદ-ચ્છેદ પૂછવું જોઈએ. શબ્દના વર્ગ શીખનારની પાસે સંપૂર્ણ પદચ્છેદ મા-ગીએ, તો તે નજ આપી શકે અને વખત ફાકટ જાય. એ પ્રગથીએ નામના જાતિવચન વગેરે પણ નજ શીખવવા એક પદચ્છેદમાં માગવા. જેને આ પ્રગથીએ કેવી રીતે શીખવવું તે આવડતું નથી તેઓને એ બહુ હુંકું લાગેછે અને તેથી બીજા બાળકો શીખવવા માંડેછે. પણ એ તેઓની મોટી ભૂલ છે. એમ કરવાથી જે કરવું જોઈએ તે થતું નથી અને પાંચો બહુ કાચો રહે છે. શબ્દના વર્ગ ઓળખવા એ આખા વ્યાકરણ જ્ઞાનનો પાયો છે. એ વિષે ભણનારને ઓખા અને ભૂલ વગરના વિચાર મનમાં રસવા જોઈએ. જો એ વાત તેઓથી બરાબર સમજાઈ હશે તો આગળ તેમને બહુ સેલું પડશે અને નહિતો એ આધારને લીધે તેઓ સદા ભૂલમાંજ ભસ્યા કરશે.

૪. વ્યાકરણનો પાઠ સારી રીતે આપતાં આવડે, તો નિ-ચંધનો પાઠ પણ એ થઈ શકે અને શિક્ષકે તેમ કરવુંજ જોઈએ.

ભણનાર પાસે ઉદાહરણો કઢાવવા એ નિર્જન છે. એને માટે એટલી જરૂર છેકે ઉદાહરણ ઘણું કરીને વાક્યમાં આપવા તથા લેવાની ટેવ રાખવી ફક્ત છૂટા શબ્દ કબૂલ રાખવા નહિ.

નામ તથા ક્રિયાપદ, વિશેષણ તથા ક્રિયાવિશેષણ, વગેરે બાબતો ઉપર જ સારી રીતે કવિત પાઠ આપ્યો હોય, તો તે ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, અને તે બંનેના સ્તુત્યર્થ થાય જ સમજાવ્યાની બરાબર. નામ આપી ક્રિયાપદ, અથવા ક્રિયાપદ આપી નામ આવે એવાં વાક્ય બેડાવી મંગાવવા, અને પછી વિશેષણ ક્રિયાવિશેષણો વગેરેથી તે વાક્યોને વધારી લાવવાનું કહેવું એ વ્યાકરણ તથા નિર્જન એ બંને પાઠમાં સામાન્ય કામજ છે.

વધી જાતના પાઠ વ્યાકરણના મનોરંજન થઈ શકે.

વાંચનના પાઠને જ નહિ, પણ સઘળા પાઠને વ્યાકરણ બોડે મંજૂર છે. બધા પાઠમાં બાળકોને બોલવું કે લખવું પડે છે, અને જ્યાં બોલવું લખવું છે ત્યાં વ્યાકરણનો વિચાર આવે છે. જ્યાં જ્યાં બોલવા લખવામાં છોકરાં કાંઈપણ ભૂલ કરે છે ત્યાં ઘણું કરીને વ્યાકરણદોષ જ હોય છે, અને તેથી તે સુધરાવતાં વ્યાકરણ શીખવવાનો અથવા પાકું કરાવવાનો વખત પળેપળે મેહેતાજીને મળે છે. તે છતાં પણ વ્યાકરણ શીખવી શકાતું નથી એ કેવું આશ્ચર્ય?

એ માટે જરૂર છે કે ગમે તે પાઠમાં છોકરાં વ્યાકરણ દોષ કરે, તો તે સુધરાવવો જ નેહાય. મતલબ ખરી છે માટે બાપાની ભૂલો ઉપર ક્યાં માથું ફેલા કરીએ એમ કંદી કરવું નહિ. એમ કરવાથી સો ગણી માથાફાડ વધશે. વ્યાકરણનું જ્ઞાન કદી પણ તેમનું ચોખ્ખું થશે નહિ, અને જો આ પ્રમાણે વ્યાકરણયુક્ત બોલવા લખવાની ટેવ પાડી હશે, તો તેઓને વ્યાકરણનો ઉપયોગ સમજાશે, તેમાં રસ લાગશે. સામાન્ય નિયમો વિશેષ રૂપે જોવાથી ઝટ મનમાં ઉતરી જશે, તેઓ સાચાં બોલનાર તથા લખનાર થશે, વ્યાકરણ જ્ઞાન થોડા વખતમાં પાકું થઈ જશે, અને સૌથી વિશેષ એકે તેઓની બુદ્ધિને અમૂલ્ય કેળવણી મળશે.

લેખન.

સુઘડ અને વંચાય એવા અક્ષર લખતાં તો વધાંજ છોકરાંને શીખવી શકાય.

નિશાળમાં જેટલા વિષયો શીખવવાના છે તેમાં લેખન એ સૌથી સહેલામાં સહેલો વિષય છે. એ વિષય શીખવતાં બાળકમાં ઘણી ખુદ્ધિ કે શિક્ષકમાં ઘણી શિક્ષકસંપત્તિની કાંઈપણ જરૂર પડતી નથી. એ વિષય ખુદ્ધિનો નથી, પણ હાથનોજ એમ કહીએ તો ચાલે. શિક્ષકને એ વિષય કેમ શીખવવો તે માલમ હોય તો થોડી મહેનતે છોકરાંઓનાં અક્ષર સારા કરાવી શકે.

આ કારણથી અક્ષરની બાળતમાં બધા બાળકોમાં ઘણું દરજ્જે સમતા આણી શકાય છે. બીજા વિષયોમાં શિક્ષક ગમે એટલું કરે, તોપણ બાળકો અઢતા ઉતરતા માલમ પડવાનાજ, પણ અક્ષર તો બધાના સરખા થઈ શકે. એજ કારણથી એક મહેતાજીના નિશાળીઆઓના અક્ષર તુર્ત ઓળખાઈ શકે છે, અને વળતે માટા થયા પછી પણ તે એવા સરખા રહે છે કે કોણે લખ્યા હશે એ વાત જાણવામાં હરકત પડે છે.

સારા નઠારા અક્ષર લખવાની શક્તિ બાળકોમાં જૂદી જૂદી રહેલી છે એ વાતની અમે ના કહેતા નથી. એ તેની રસખુદ્ધિ ઉપર આધાર રાખે છે. કાંઈની આંખમાં વાંકાચૂકો અક્ષર ખુંચ્યાજ કરે છે અને તેનો સુંદર આકાર જોય લાગેજ તેનું ચિત્ત પ્રસન્ન થાય છે. બીજાને તેમ તેટલું દરજ્જે થતું નથી. આ સ્વભાવના ભેદને લીધે અક્ષરમાં ભેદ પડે એમાં નવાઈ નથી. પણ આ રીતે જેનામાં રસિકતા ઓછી છે તેને કેળવીને વધારવી એ એક આ પાઠની મતલબ છે. પોતાની મેજે કદાપિ અક્ષરનું કદરૂપાપણું તે દેખી નહિ શકે, પણ સારા નમુના તેની આગળ મૂક્યા હોય, તેનો અને નઠારા અક્ષરનો ભેદ સ્પષ્ટ રીતે તેને દેખાડ્યો હોય, તો તે સુંદરપણું જુ અને કદરૂપાપણું જુ તે સમજતો થશે. બધામાં એ ભેદ ઓળખવાની થોડી શક્તિ હોયજ છે, અને તે કેળવ્યાથી વધી શકે.

તે છતાં, આપણે ઉપલા નિયમમાં સુંદર કહેવાને બદલે સુઘડ તથા વંચાય એવાજ અક્ષર કહ્યા છે, અને તેનો બધાને શીખવી શકાવાનું નોંધ્યું.

૨ સ્વરડો ઘૂંટવો, કાપી લેખવી, અને વ્યવહારી લેખન પં
આ વિષય શિખવામાં અનુક્રમે ત્રણ પગથીયાં છે.

આ દેશની જૂની રીત પ્રમાણે વતરણે લખવું, કિત્તે લખવું અને
કલમે લખવું, એવાં ત્રણ પગથીયાં હતાં. પાટી ઉપર છાણથી મોટા અ-
ક્ષરો લખી આપતા, અને તે ઉપરથી પ્રથમ કેટલાક વખત મુઠી વતરણું
ફેરવી જવાનું કહેતા. પછીથી પાટી ઉપર ધૂળ નાંખી લખેલા અક્ષરો ઘૂંટ-
વાનું કામ કેટલાક વખત મુઠી ચાલતું, અને સાર કહે છેકરો થાળીએ
ખેસતો એટલે ચાકથી થાળી ઉપર કિત્તાવડે કાપી લખવી શરૂ થતી.

ધૂળ વાપરવાની રીત ઘણી ગંદી હતી, પણ અક્ષર ઘૂંટાવવા એ
સમજ વાજખી હતી. હાલ ધૂળને પાટીને કેકાણે સ્કેટ તથા પેન વપરાય
છે. સ્કેટ પેન કઠણ હોવાથી તે અક્ષર મુઠરવાના કામમાં સારાં નથી. તેથી
થોડાજ દિવસ પેનવડે ઘૂંટાવવાનો મહાવરો પાડ્યા પછી તુર્તજ ચાક ને
કિતાનો ઉપયોગ શરૂ કરવો એ વધારે સારું છે. તોપણ આજ અક્ષર
શિક્ષક લખી આપે અને તે ઘૂંટી ઘૂંટીને જતા કરે એ કામ તો હજી કેટ-
લીક મુદત મુઠી જતી રાખવું, કેમકે અક્ષરનો મરોડ મૂળ ઘૂંટવા ઉપરજ
વધારે આધાર રાખે છે.

નમુનાની એક લીટી લખી આપી હોય તે પ્રમાણે જોઈ જોઈને લ-
ખવું તેને ઇંગ્રેજીમાં કાપી કહેછે. એને પહેલાં નિશાળોમાં કિત્તો કહેતા.
હવે ઘૂંટવાનું કામ પૂરું થયું તેમાં ખીજના લખેલાનો ઘણો આશ્રય મ-
ળતો હતો એ ખીજએ પાડેલે ચીકે ચાલવા જેવું હતું. પણ હવે પોતાનાજ
ખજ ઉપર આધાર રાખવો પડે છે. તોપણ સ્વયંજે છેક તેમ ન થઈ શકે
અથવા એની આંખમાં અક્ષરોનાં ખરાં સ્વરૂપ ઠંથા નથી એમ જાણી એના
મોટા આગળ સારા અક્ષરનો નમુનો મૂકવામાં આવે છે.

અક્ષરનું ત્રીજું પગથીયું ઘણાના જાણવામાં હોય એમ લાગતું નથી;
અગર જો ખરું જોઈશું તો એ પગથીએ ચઢવાને માટેજ પાછલાં એ પ-
ગથીયાં છે. વ્યવહારમાં વંચાય એવા અને સારા અક્ષર લખી શકવાને
માટેજ નિશાળમાં કાપી વગેરે ચાલેછે. પણ કેટલાક એમ ધારેછે કે ઘણી
“કાપી” લખી અક્ષર વાળ્યા હશે તો વ્યવહારમાં સારા અક્ષર લખશેજ,
પરંતુ એ અટકળ અનુભવસિદ્ધ નથી. ઘણીવાર માલમ પડેછે કે કાપીમાં
સારા અક્ષર લખનાર જ્યારે કાગળ લખેછે ત્યારે તેના અક્ષર નહિ વં-

ચાંચ એવા ગંદા અને નંદારા અક્ષર હોય છે. એનું કારણ એ છે કે અતિ કષ્ટે અને ઘણી કાળજીએ એ સારા અક્ષર કાઢતાં શીખ્યોછે પણ એનામાં સરળતા આવી નથી, અને વ્યવહારી કામમાં હમેશાં કાંઈ કાપીના જેટલી કાળજી તથા મહેનત લઈ શકાયજ નહિ અને તેથી તેનું પરિણામ એ થાય છે કે તે વેળા અક્ષર નંદારા નીકળેછે. માટે સરળતાથી સારૂ લખતાં શીખવાની જરૂર છે અને તે નિશાળમાંજ ઘણે દરજ્જે થવું જોઈએ. એ કામને અમે વ્યવહારી લેખન કહ્યું છે. એને ઇંગ્રેજીમાં કરંટહાન્ડ કહેછે. અક્ષરનું એ છેલ્લું પગથીજ છે અને તે વિદ્યાર્થીના અભ્યાસના પાછલા ભાગમાં શરૂ કરવું. એ પગથીએ અક્ષરનો કાંઈપણ નમુનો ન આપવો, અથવા બધી લીટીમાં એકનું એકજ ન લખાવવું, પણ ચાલુ વાતનું એક પાનું સારે અક્ષરે ઘેરથી લખી લાવવાનું કહેવું.

૩. છાપેલી કોપીઓ ન હોય, તો શિક્ષકે પાટીઆ ઉપર સારે અક્ષરે એક લીટી લખવી.

બધા છોકરાઓની ચોપડીમાં અથવા પાટી ઉપર લખી આપે, તો પણ ચાલે. પરંતુ બધાને લખી આપવામાં શિક્ષકને મહેનત 'બહુ પડશે, અને બધાને લખી આપી રહેશે એટલામાં તો વખત પૂરો થવાથી નીચલા છોકરાંઓ કાંઈજ લખવા નહિ પામે.

પાટીઆ ઉપર લખવું તે બે લીટી વચ્ચે ઠરાવીને મરોડદાર અક્ષરથી છાપેલી કાપી હોય તે પ્રમાણેજ લખવું જોઈએ. કયા બોલ લખવાના છે તે કહેવાને માટે નહિ, પણ કેવી રીતે લખવું તેનો નમુનો બતાવવાને સારૂ શિક્ષકે લખવાનું છે એ વાત કદી ભૂલવી નહિ.

શિક્ષકના અક્ષર તો અલખત સારા હોવાજ જોઈએ. પાટીઆ ઉપર લખવાને માટે તો શું પણ છાપેલી કાપીઓ હોય, તોપણ શિક્ષકના અક્ષર સારા હોવાની જરૂર છે અને તે નહિ હોય તો આ પાઠનું ફળ જોઈએ તેવું કદી થશે નહિ.

લખે અને કોઈ ખીજી તરેહનો લખે; અને તે છતાં તે ખંતે જાતના અક્ષર સુંદર હોય. તેમજ કોઈને કોઈ જાતનો મરોડ પસંદ હોય છે—અને કોઈને કોઈ જાતનો, માટે શિક્ષકે એક જાતનો મરોડ પસંદ કરવો અને તે પ્રમાણે બંધાને લખવાની બલામણુ કરવી.

તોપણ બધી જાતના મરોડમાં ઉપલી ચાર વાત ઉપરનો લક્ષ આપેલું હોય છે. પ્રથમતો અક્ષરનો ઘાટ કેવો છે તે નજરમાં ખુચી રહેવો જોઈએ. ક્યે ઠેકાણેથી સીધો, ક્યાંથી વાંકો, કેટલો વાંકો, વગેરે લક્ષ પૂર્વક ચિત્તમાં રાખવું જોઈએ કે તે પ્રમાણે પોત પોતાને કાઢવાનું બની શકે. આમ થવાને સારા નમુનાના અક્ષર ઘણી મુદત સુધી ઘૂંટવા જોઈએ.

ઘાટની સાથે કદપણ જાણવું જરૂર છે. કેટલો જાડો, કેટલો ઊંચો, કેટલો પહોળો એક અક્ષર જોઈએ તે પણ જાણવું જોઈએ. એક અક્ષર નાનો અને એક અક્ષર મોટો હોય, તો તે દરેક અક્ષરનો મરોડ ગમે એવો સારો હોય, તોપણ તે અક્ષર નઠારા લાગશે. નાના છોકરા કાપી લખતા શીખે છે ત્યારે પ્રથમ આ જાતનીજ ભૂલ બહુ કરે છે. તેથી સમાનતર આંકલી બે લીટીની વચ્ચે લખવું જોઈએ, અને બંને લીટીને અક્ષર અડકે છે કે નહિ તે શિક્ષકે હમેશાં તપાસવું.

એજ પ્રમાણે દરેક અક્ષરની વચ્ચે અંતર પણ સરખુંજ જોઈએ. એને માટે ઉભી સમાંતર લીટીઓ દરેક અક્ષરની વચ્ચે દોરવાની કેટલાક બલામણુ કરે છે. પણ એવી કાપીબૂકો થતી નથી. તોપણ દરેક શબ્દની પછી સમાંતર ઉભી લીટીઓ હાથે આંકીને કાપી લખવાની રીત કેટલીક નિશાળોમાં આવે છે તે બહુ સારી છે અને તે પ્રમાણે દરેક મહેતાજી કરશે તો ફાયદો માલમ પડશે. કાપીમાં હોય તેટલા બધા શબ્દ છોકરાના લખવામાં માય નહિ અથવા જગા વધી પડે એમ ઘણીવાર કેટલાક છોકરાએ લખેલી કાપીબૂકમાં જોવામાં આવે છે. તેમ આ પ્રમાણે ક્યું હશે તો કદી થશે નહિ. અંતર બરાબર ન રહેવાથી આખા અક્ષરનો ઘાટ બગડે છે અને કાપી લખવાથી ફાયદો થવાને બદલે નઠારો મરોડ હાથે ચડે છે.

ડપકા પાડવા નહિ; પજા તો ડાઘો પાડવા દેવો નહિ; કાપી, હાથ, તથા લૂગડાં બગાડવા નહિ; પાસેની જગાએ છાંટા ઉરાડવાં નહિ; કાપીબૂકને વળી જવા દેખી નહિ;—વગેરે ઘણી બાબતો સુચરતામાં આવી જાય છે. સુચરતાની ટેવ પાડવી એતો અક્ષરના પાઠમાં નીતિ કેળવણીના સંબંધનો મુખ્ય

હતુછે, અને તેથી કદી પણ ગંદાપણાને ચલાવી લેવું નહિ. આપણે પેહેલા નિયમમાં કહ્યુંજ છે કે લેખનમાં સૌદર્ય નહિ આવે તોપણ સુધરતો તો આવવીજ નોંધએ. એ માત્ર મહેતાજીની ખંતની ઉપર આધાર રાખેછે.

૫. અક્ષરોનાં મૂલ પાંખડાં ઠરાવ્યાથી વધા અક્ષર સારા થાયછે.

ઇંગ્રેજ લિપિના મૂળતત્વો શોધી કહાડી તેને અનુસરતી કાપીબૂકો બનાવેલી હોયછે. તેવડે અક્ષર વાળવાનું કામ ઘણું સુગમ થઈ પડે છે, કેમકે તેનાતેજ પાંખડાંઓ બધા અક્ષરમાં આવેછે. તેથી તે પાંખડાં સુધર્યાં એટલે બધા અક્ષર સુધરી જાયછે. આપણી લિપિના હજી મૂળ પાંખડાં શોધી કહાડવામાં આવ્યા નથી, અને તેથી આ નિયમ લાગુ પાડી શકાતો નથી. તોપણ ઘણા અક્ષરમાં કાના જેવું પાંખડું સામાન્ય છે, તેમજ માત્રા અનુ વગેરેનો દરેક ઠેકાણે ખપ પડે છે. તેથી તે ધૂંટીને વાળવા તર્ફ વિશેષ લક્ષ રાખવું નોંધએ.

૬. છાપેલી કાપીબૂક હોય, તો ડમી લીટીઓ અંકાવી દરેક લીટી લખે કે મૂલ બતાવતા જવું.

ઘણી જાતની કાપીબૂકો મળતી હોય, તો તેમાં કોનો મરોડ સારોછે, સારી પદ્ધતિને અનુસરતી કંઈછે, વગેરેનો વિચાર કરી એક પસંદ કરવી.

છાપેલો કિત્તો સામો મૂકી બીજી ચોપડીમાં નોંધ નોંધને લખવાની રીતછે, પણ એમાં ખોડ એ છે લખવાની ચોપડીમાં લીટીઓ હાથે આંકવી પડેછે. જેમાં એ લીટીઓ છાપેલી હોય તે વધારે સારી, કેમકે હાથે આંકતાં બધે ઠેકાણે સરખું અંતર કદી સરખું નહિ રહે. એ કારણથી છાપેલી કાપી બૂકોજ વાપરવી એ સારું છે.

ધૂંટી શકાય એવી પણ કેટલાક નંબર સુધીની કાપીબૂકો હોય, તો વધારે સારું. તેવી ન હોય, તો ધૂંટાવવાનું પગથીયું તે કારણથી છોડી દેવું નહિ, પણ પોતે સિલેટ કે પાટી ઉપર તેઓ એમ કરી શકે એટલી ગોઠવણ કરવી. ધૂંટવાની ઉપર પછીના અક્ષરનો ઘણો આધાર રાખેછે એ કદી ભૂલવું નહિ.

આતો કાપીબૂકો કેવી નોંધએ તેની વાત થઈ. હવે પછી આ નિયમમાં કહેવાનું તો એ છે કે તેમાં લખદે શબ્દની આગળ સીસાપેનથી આંરીક ઉભી લીટીઓ દોરાવવી. આટલું કર્યું કે પોતાનું કામ થઈ રહ્યું એમ શિક્ષકે સમ-

શબ્દ ભેગા બોલીએ છીએ તેની ઉપર આધાર રાખે છે. એક વખતે કટલા શબ્દ બોલવા એનો કાંઈ નિયમ આપી શકતો નથી, એ છોકરાની શક્તિ ઉપર આધાર રાખે છે. નીચલા ધોરણોમાં બે ત્રણ શબ્દોજ બોલીએ તો કાંઈ હરકત નથી, અનુલેખનમાં વાક્યના સંબંધ પ્રમાણેજ અટકીને લખાવવું એવો કાંઈ નિયમ બધે ઠેકાણે પાળી શકતો નથી, એ તો છેક ઉપલાજ ધોરણમાં થઈ શકે અને સાં તો બને સાં સુધી તેમજ કરવું. ખીજા ધોરણોમાં છોકરા યાદ રાખી શકે તેટલાજ શબ્દ ભેગા બોલવા.

છોકરાઓ લખી રહ્યા કે નહિ તે જાણવાને સારું મધ્યમ છાંટવાળા કોઈ છોકરાને કહી રાખવું કે તે લખી રહે એટલે છેલ્લો શબ્દ તાણીને બોલે. તે બોલ્યો કે બધા છોકરા તૈયાર થઈ જશે અને પછી શિક્ષકે ખીજો કડકો લખાવવો. આ નિયમ અવશ્યનોજ છે એમ કાંઈ નથી. ચતુરને અનુભવી શિક્ષક પોતાની મેળે પણ જાણી શકે કે છોકરા લખી રહ્યા કે નહિ.

એ વચગાળામાં જેમ થોડો વખત જાય તેમ સારું કમક નહિ, તો તે વખત ખીજાએ જે લખ્યું છે તે જોવામાંજ ઘણું કરીને તે કાંઈશે. એટલી ઉતાવળથી લખાવવું કે લખી રહ્યા પછી ખીજામાં જોવાનો પ્રયત્ન મળે નહિ. તેમ નીચલા છોકરાને લખવાનું રહી જાય એટલી બધી ઉતાવળ કરવી નહિ. એ માટેજ ઉપર મધ્યમ છાંટવાળાનું ધોરણ રાખવાનું કહ્યું છે. નળજાને નવરાશ મળે એટલું ધીમું તો ક્યારે પણ લખાવવુંજ નહિ. એને તો કાંઈ દોડવું પડે એમજ રાખવું. એથી તેની છાંટ વધશે એ પણ એક કાયદોજ છે.

જો ઉપર કહ્યું તેમ ઘટતી રીતે અનુલેખન કરાવ્યું હશે તો લખી રહ્યા પછી સામટું વાંચી સંભળવવાની જરૂરજ નહિ રહે, અને મૂળ જો નકારી રીતે લખાવ્યું હશે તો પછીથી ગમે એટલું વાંચી સંભળાવશે તો પણ છોકરાઓ બધું કદી પણ સુધારી શકવાનાજ નહિ. સામટું વાંચતી વેળા થોડાજ મેળવવા બેસે છે—ઘણા તો એક ખીજામાં જોવાનુંજ પ્રયત્ન કરશે. તેમ શિક્ષકનું લક્ષ વાંચવામાં હોવાથી તે વર્ગ તરફ જોઈએ તેટલી નજર રાખી શકતો નથી. માટે સામટું વાંચી સંભળાવવા કાયદો કાંઈ નથી અને ગેરફાયદાનો સંભવ રહે છે.

૭ અનુલેખન કરાવ્યા પછી શિક્ષકે સંભાળથી તપાસવું અને જેને જે શબ્દોમાં ભૂલ પડી હોય તે શબ્દો તેની નોંધમાં લીધે દેવાડે ધેરથી મંગાવવા.

સંભાળથી અનુલેખન તપાસવાની બહુજ નર છે. તે વિના અને ભૂલો સુધારી નોંધમાં લખ્યા વિના એ પાઠથી થોડોજ ફાયદો થશે.

શિક્ષકે જાતેજ તપાસવું એમ કાંઈ નથી. છોકરાઓ પાસે પણ તપાસાવે તો ચાલે, અને મોટો વર્ગ હોય તો શિક્ષકનો તેમ કર્યા વિના છૂટકોજ નથી. પણ ભૂલો આળસ કે દગાથી સુધારવાની રહેવા દે નહિ એ વાતની શિક્ષકે ખસૂસ કાળજી રાખવી. છોકરા પાસે સુધારાયા પછી થોડીક સ્લેટો માંથી તેણે જાતે તપાસવી એટલે કાંઈ ગરબડ કરવા નહિ પાત્ર. લખનાર પાસેજ તેની સ્લેટ તપાસાવી હોય તોપણ ઘટતી કાળજી રાખી હોય તો કાંઈ હરકત નહિ નડે. સાધારણ રીત સ્લેટ બદલાવવાની છે. જો સ્લેટ બદલાવવી હોય તો સામસામી બદલાવવી નહિ, પણ વર્ગને ચક્રાકારગણી સૌને કહેવું કે ઉપલાને, નીચલાને. એ મૂકીને, ચાર મૂકીને સ્લેટ આપી દો. છેક નીચલા કે ઉપલાની સ્લેટ એ રીતે ઉપલા કે નીચલાના હાથમાં જશે. આ પ્રમાણે ગમે તેવી રીતે સ્લેટ બદલાવી હશે તોપણ શિક્ષક તરફની તપાસ તો જોઈએજ.

૮. અનુલેખનનો ઘણો મહાવરો થયા પછી “જોડણીના નિયમો” શીખવવા.

તેમાં પણ છેલ્લા ત્રણ નિયમો બહુ ધ્યાન આપી શીખવવા.

૯. છોકરા મનોચત્ન વગેરે જે કાંઈ લખે તે બધામાં સુદ્ધ જોડણીને સારુ તેમને ટોકયાજ કરવા.

એ કર્યા વિના એકલા અનુલેખનથી જોડણી કદી પણ જોઈએ તેવી સારી થતી નથી એ શિક્ષકે હમેશાં યાદ રાખવું.



ભૂગોળવિદ્યા શીખવવાની રીત.

૧. નામો યાદ રાખાવવાં એજ કાંઈ ભૂગોળવિદ્યા શીખવવાનો હેતુ નથી.

જગ્યાઓનાં નામ જાણવાં એતેજ ધણા ભૂગોળવિદ્યા સમજે છે. નામની સાથે જો તે નકશામાં ખતાવતાં આવડ્યાં તો તો તેઓની સમજ પ્રમાણે કાંઈ બાકીજ ન રહ્યું. પણ આ તો માત્ર સ્થળવિદ્યા થઈ, અને

એ ભૂગોળવિદ્યામાં કંઈ મુખ્ય નથી. આ પૃથ્વીના ગોળાને લગતી તમામ બાબતો વિષે સામાન્ય જ્ઞાન મેળવવું તેનેજ ભૂગોળવિદ્યા કહે છે. એનો બધી વિદ્યાઓ સાથે સંબંધ છે. ભૂતળવિદ્યા તો એનું અવશ્યનું અંગજ છે અને ઘણી વખત સ્થળવિદ્યા કરતાં વધારે અગત્યનું છે. મોટી ઉમરે જગાઓના નામ કરતાં ભૂતળજ્ઞાન વધારે ઉપયોગી થઈ પડશે એમાં કંઈ શક નથી. તેમ નામો ગોખવાથી બુદ્ધિને કેળવણી થોડીજ મળે છે. મતલબ એ કે સ્થળવિદ્યા નકામી નથી, પણ ભૂગોળવિદ્યાનું તે એક માત્ર પેટુંજ છે તે કદી પણ શિક્ષકે વીસરી જવું નહિ. આ વાત વીસરી જવાથી અને નીચલા નિયમમાં કહ્યું છે તે પ્રમાણે ન શીખવાયાથીજ આ વિષય છોકરાંને અપ્રિય થઈ પડે છે. બાકી જાતે એ વિષય ઘણો મનોરંજક અને આખા વર્ગને અંચળ કરી નાંખે એવો વિષય છે.

૨. જાણીતા ઉપરથી અજાણ્યા ઉપર લઈજઈનેજ વાલકોને ભૂગોળવિદ્યા શીખવવી.

એમ ન કરતાં ફેટલાક મહેતાજીઓ અજાણ્યા ઉપરથી જાણીતે ઠેકાણે લાવે છે. પ્રથમમાં દુનિઆથી શરૂ કરે છે, પછી ખંડ ઉપર આવે છે, પછી દેશ ઉપર, અને એમ કરતાં કરતાં પોતાને ગામ પહોંચતાં તો બિચારા બાળકને ફેટલાં વર્ષ વહી જાય છે. ભૂગોળના ગ્રંથો એ અનુક્રમે લખ્યા હોય છે ખરા, કેમકે શાસ્ત્રીય ગ્રંથો વ્યાખ્યાન પદ્ધતિએ લખવા વધારે સુગમ પડે છે, પરંતુ મહેતાજીઓ તો સૂચક પદ્ધતિએ શીખવવાનું છે, માટે તેણે એથી જુદેજ અનુક્રમે ચાલવું જોઈએ. હાલ ધોરણો બધાયા છે એટલે ઉપર કહ્યું તેવી ઉંધી રીતે તો આ ઇલાકાના મહેતાજીઓ નહિજ શીખવે, એ અમે જાણીએ છીએ, તોપણ આ વાત યાદ રાખવાથી પોતાના ધોરણમાં જે શીખવવાનું છે તે સારી રીતે શીખવતાં આવડશે. હોપસાહેબની ભૂગોળવિદ્યાઓ નીકળી તે પહેલાં આપણા આખા પ્રાંતમાં સારા સારા મહેતાજીઓ પણ ચોપડી પકડીને ઉપર કહેલી અસ્વાભાવિક રીતેજ શીખવતા હતા.

સ્થળવિદ્યા (topography) સિવાય ભૂગોળવિદ્યાની બીજી સઘળી બાબતો શુદ્ધ સૂચક પદ્ધતિએ શીખવી શકાય એવી છે, એટલે, બાળકોનાં મોંમાંથી આપણે તે સૂચક પ્રશ્નવડે કઢાવી શકીએ, અને નામોની બાબતમાં પણ જાણીતા ઉપરથી અજાણ્યા ઉપર જઈએ તો તે સૂચક પદ્ધતિજ

યર્ષ. કલાવિના નામ નહિ આવડે એ વાત ખરી છે, પણ એમ તો સમજી વિદ્યાઓમાં સાંકેતિક નામો તો કહેવાજ પડે છે. પણ તે ઉપરથી એ પદ્ધતિ કાંઈ વ્યાખ્યાન કરતી નથી. જાણીતા ઉપરથી ચાલતાં ચાલતાં કાંઈ અજાણ્યું આવે, તે શું છે તે અરાખર જણાય, અને પછી તેનું નામ પૂછેલાં આપણે કહીએ, એ સૂચક પદ્ધતિજ છે.

સ્થળોની આખતમાં જાણીતા ઉપરથી અજાણ્યા ઉપર શી રીતે જવું એ હોપકૃત ભૂગોળના પહેલા ભાગની પ્રસ્તાવનામાં વિસ્તારથી સમજાવ્યું છે તેથી તે અહિંયાં લખવાની કાંઈ જરૂર નથી.

૩. ભૂગોળવિદ્યાનો નિયમસર અભ્યાસ કરાવવા માંડ્યા પ હેલાં કેટલાક પ્રવેશક પાઠ આપવા જોઈએ.

આ નિયમ બધી વિદ્યાઓના અભ્યાસને લાગુ પડે છે. ખગોળવિદ્યા, પૃથ્વીવિજ્ઞાન, ગણિતશાસ્ત્ર, વ્યાકરણ વગેરે ધણા વિષયોમાં આજકાલી પ્રવેશ થઈ શકતોજ નથી; અને ધણાં વર્ષ તેમાં ફૂટાયા છતાં પણ નિશાળ છોડે છે સારે થોડા વખતમાં ભૂલી જવાના છે એવું પોપટીજી જ્ઞાન લઈનેજ છોડરાઓ જાય છે તેનું કારણ એજ છે કે તેને આવા પ્રવેશક પાઠ મળેલા નથી. ભૂગોળ ઇતિહાસ ભણી રહ્યા કે છોડરા ભૂલી જતા માલમ પડે છે તેનું પણ એક કારણ આજ છે.

પ્રવેશક પાઠ આપવાની રીત સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ અપાય છે તેના જેવીજ છે. એમાં ચોપડીનો ઉપયોગ ભણનાર કે ભણાવનારે કાંઈ પણ કરવાનો નથી. ખરૂં જોઈશું તો કોઈ પણ જાતના સૂચક પાઠમાં ચોપડીની જરૂર નથી, અને જો મહેતાજી સૂચક પદ્ધતિએ શીખવે છે તો આજકાલી પાસે ચોપડી લેવાવવાનીજ જરૂર થોડી પડશે.

૪. ભૂગોળ વિદ્યાના પ્રવેશક પાઠમાં દિશાઓ, વ્યાખ્યાઓ પેદાશ, હવા વગેરે બાંધતોનું અને પછી નકશાઓનું સામાન્ય જ્ઞાન આપવું.

આ બધું એક જ દિવસમાં શીખવી શકાશે એમ ધારશો નહિ. એમાંની દરેક આખત ઉપર એક કરતાં વધારે પ્રવેશક પાઠ આપવા પડશે. દિશામાંજ આજકાલી જે પાઠથી ભાગ્યે પૂરી સમજ પડશે વ્યાખ્યાઓમાં તો દરેકને માટે લગભગ એકેક પાઠ જોઈશે.

આ નિયમમાં જેને બાબતો શીખવવાની કહી છે તે પ્રત્યેક છૂટી છૂટીજ શીખવવી એમ નથી. કેટલીક ભેગીજ શીખવવી વધારે સુગમ પડશે અને બાળકને પણ વધારે રસ લાગશે. સામાન્ય જ્ઞાનના પાઠ બધા શાસ્ત્રીય મર્યાદામાં રાખવાથી ધારેલી મતલબ ઉલટી ધણે દરજ્જે ઉઠી વળે છે. એવા પાઠમાં તો પ્રસંગોપાત જે વિવિધ વાતો આવે તેને છોડતા જવું જોઈએ કે બાળકમાં વિશાળ જ્ઞાનનો પાકો પાયો બંધાય, બુદ્ધિ કેળવાય, તર્કશક્તિ પ્રકૃ-
ક્ષિત થાય, અને મન સઘળી બાબતોનો રસ લેતાં શીખે. મોટી ઉમરે બ-
ણેલા શાસ્ત્રોના જ્ઞાનનું પણ સાક્ષાત્કારપણું આવા પ્રવેશક પાઠની ઉપર આધાર રાખે છે. તે વિના સઘળું શાસ્ત્રજ્ઞાન ઝાંખું ઝાંખું, મંસાર વ્યવહારથી અલગ, અને બાસવત્જ દેખાયા કરે છે. તેની અહોનિશ જે ઉપયુક્તતા છે તે કદી સમજતી નથી, અને સઘળું શાસ્ત્રજ્ઞાન તો બહુધા વ્યવહારમાં ઉપયોગ કરવાને વાસ્તેજ છે.

આવા બધાએ પ્રવેશ પાઠ પૂરા થઈ રહ્યા પછીજ નિયમસર અભ્યાસ શરૂ કરવો, એમ અમારો કહેવાનો અર્થ નથી. એક બાબતના પ્રવેશક પાઠ આપી રહ્યા પછી તે બાબતનો નિયમસર અભ્યાસ શરૂ કરવો. કેટલીક બાબતો તો ભૂગોળવિદ્યામાં કેટલુંક ચાલી ગયા પછી શરૂ કરવાની હોય છે તો તેના પ્રવેશક પાઠ અગાઉથી આપવા એ નિરર્થક છે. પ્રવેશક પાઠમાં બધીજ વ્યાખ્યાઓ શીખવવી અથવા જે શીખવવી. વ્યાખ્યાના રૂપમાંજ શી-
ખવવી એમ પણ નથી. જેની વ્યાખ્યા હોય તેને વિષે અનુભવસિદ્ધ સામાન્ય વિચાર આપવો એજ આ પાઠનો હેતુ છે કે આગળ બ્યારે નિયમસર તે વસ્તુઓ વિષે વાંચે ત્યારે એના મનમાં તે બાબત ચોખો વિચાર બંધાય.

૬. પ્રવેશક પાઠ નિશાળના મકાનની બહાર खुली हवामાં અપાય તો વધારે સારું.

ગામ બહાર છોકરાંઓને મેદાનમાં સાંજ કે સવારે લઈ જઈ ફરતાં ફરતાં વાતચિત્તની સાથેજ નદી પર્વત વગેરે બાબતોનું જ્ઞાન આપીએ, તે તેમના મનમાં વધારે ઠસીને બેસે.

નિશાળમાં પણ આવા પાઠ આપી શકાય ખરા, પણ તેમ હોય ત્યારે ઘણી વખત પ્રલક્ષ અનુભવ આપવાને બદલે તેઓના ખાનગી અનુભવમાં આવેલી વાતો સંભારી તેનો ઉપયોગ કરતા શિક્ષકને આવડવું જોઈએ.

૬. પ્રવેશક કે નિયંત્રક પાઠમાં સૌથી પ્રથમ ડુંગરો, પછી નદીઓ, પછી દેશની જમીન તથા નિપજ, પછી શહેરો, એ અનુક્રમ રાખવો જોઈએ.

રાજક્રિય ભૂગોળ કરતાં સ્વભાવિક ભૂગોળ એટલે ભૂતળ ઉપર પ્રથમ લક્ષ આપવું. તેમાં પણ ડુંગરોની રચના સૌથી અગત્યની છે. પર્વતો હરેક દેશનું હાડપિંજર કહેવાય છે, કેમકે તેના ઉપર નદીઓનો પ્રવાહ, શહેરોનું વસવું, લોકોનો ધંધો, અને હવા વગેરે ઘણી વાતો આધાર રાખે છે.

પર્વતોની ઉંચાઈ આપણે કહીએ છીએ, પણ તેથી આંકડો જાણ્યા સિવાય તેઓના જ્ઞાનમાં થોડોજ વધારો થાય છે. ઉંચાઈ અને અંતર વિષે ખાસકોના મનમાં એવો વિચાર હોતો નથી. તેથી પ્રવેશક પાઠમાં તે આણવાની તજવીજ કરવી જોઈએ. બાળક કરતાં મહેતાજી કેટલો જાણે છે, મહેતાજી કરતાં નિશાળની છત કેટલી જાણે છે, તે કરતાં છાપરું, છાપરા કરતાં ગામમાં કોઈ હવેલી, દહેરું, કે મિનારો હોય તે કેટલો જાણે છે. એ અનુક્રમે માપની સાથે બતાવવા જવું કે તેમના મનમાં જાણ્યાબતા વાસ્તવિક વિચાર આવે. પછી ગામની પાસે કાંઈ ટેકરો, ધાર, કે ડુંગરી હોય ત્યાં તેમને લઈ જવા; અને તે ગામ કરતાં કેટલી જાણે છે, તેનો દેખાવ અને આકાર કેવો છે, તેના ઉપર શું ઉગ્યું છે, તે પત્થર રેતી કે શેની બનેલી છે, તે કઈ દિશામાં જાય છે, તેના ઢાળ કઈ દિશામાં આવેલા છે, વગેરે ઘણી બાબતો તેમને જાતે જાતાં અને શોધી કહાડતા કરવા. એ પ્રમાણે પાંચે નાંખ્યા પછી મોટા મોટા પર્વતનું પણ ચિત્ર બાળકના મનમાં પાડી શકાય.

પર્વત પછી નદીનું જ્ઞાન આપવું. તેને માટે ગામની પાસે કોઈ નાળું કે વહેણો હોય તેનો નમુનો લેવો. એનાં પાણી હમેશાં વહાંજ કરે છે, અમુક દિશામાંથી આવી અમુક દિશામાં જાય છે, એમ શા માટે થાય છે, એનો માર્ગ વાંકો ત્યૂકોજ છે, સીધી કેમ વહેતી નથી, કાંઠે કાંઠે બને બાજુએ આવ્યા જાય છે તો ક્યાં જઈ પહોંચીએ—ક્યાંથી નીકળે છે અને કાને મળે છે, એ ક્યે ઠેકાણે ધોધ થાય છે તે કેવા અને શામાટે, એને કાંઠે કેવી વનસ્પતિ અને પ્રાણીઓ થાય છે એકાદો એનો જાણ કાઢવો છે, નાળું શું કામ બાંધ્યું છે, બારેમાસ પાણી રહેતાં હોય ત્યારે હોડી વહાણની જરૂર, વેપારતો કાઢવો, બંદરનું વસવું અને વસ્તીનો અત્યંત વધારો, મોટાં મોટાં શહેરો નદી કે

દરીઆને કાંઠેજ શા માટે હોયછે, વગેરે બાબતો દેખાડતાં દેખાડતાં ઊંચાં ભૂગોળ જ્ઞાનનો સારો પાયો રોપાય અને એ રીતે શીખવાય તો છોકરાને એવો રસ લાગે કે કલ્યાણમાં આવે નહિ.

એજ પ્રમાણે વનસ્પતિ અને ખનિજ વસ્તુઓ અમુક પ્રદેશમાં કેવી કેવી થાયછે તે જાળખાવી તેથી માણસોમાં કેવો ઉદ્યોગ ઉભો થાયછે તે સમજાવવું.

ભાગ ૨ નો.

નકશા અને ગોઠો ભૂગોળવિદ્યાના અભ્યાસમાં અવશ્યનાછે.

નકશા વિના ભૂગોળવિદ્યા કદી પણ શીખવી શકાતી નથી. પહેલો નકશો અને તે ઉપરથી ભૂગોળવિદ્યાનું જ્ઞાન એ અનુક્રમ રાખવો જોઈએ.

આખી પૃથ્વીનો ખરો વિચાર બંધાવવાને સાર તથા અક્ષાંશ રેખાંશ વગેરે સમજાવવાને સાર ગોળો પણ ખરેખર જરૂરનો છે. ગોળાર્ધના ચપટા નકશા જોઈને ખાળકના મનમાં વખતે ખોટા વિચાર ઉત્પન્ન થાયછે.

ભૂશિર, સામુદ્રધૂની, સરોવર વગેરે વ્યાખ્યાઓ ખરાખર સમજવાને માટે ગોળો અથવા ગોળાર્ધના નકશા વધારે ઉપયોગી છે, કેમકે અમુક દેશના નકશામાં એ બધી વસ્તુઓ જોઈએ તેટલી હોતી નથી. માટે, વ્યાખ્યાઓ શીખવતી વેળા એનો ઉપયોગ કરવો. જેટલે સરોવર, ભૂશિરને સામુદ્રધૂની, અખાતને દ્વિપકલ્પ, વગેરે વસ્તુઓ એક ખીજની કેવી ઉલટી છે તે ખાળકો પાસે નકશા ઉપરથી કઢાવવું.

નકશા ઘણી તરેહના થાય છે. માત્ર હદ ખતાવનારા નકશા, નામ ભરેલા નકશા, ઉચાણ નીચાણ ખતાવનારા નકશા, હવા ખતાવનારા નકશા વગેરે. એમાંના કેટલાક ભૂતળવિદ્યાને લગતા છે, પણ તે જો નિશાળમાં હોય તો છોકરાને ખતાવ્યાથી આ પૃથ્વી વિષે વધારે ચોખ્ખું જ્ઞાન મળશે.

એ શિવાય એક ખીજ જાતના નકશા થતા નથી, પણ તે હોવાની બહુજ જરૂર છે. તે નકશા એવા પદાર્થના બનવા જોઈએ કે તે ઉપરથી નામ લખીએ ત્યારે લખાય અને ભૂંસી નાખીએ ત્યારે ભૂંસી નાખાય. આવા નકશા ભૂગોળવિદ્યા ભણાવનારને તથા પરીક્ષા લેનારને બહુ ઉપયોગી થઈ પડે. એ ન હોવાથી મહેતાજીને પાટીયા ઉપર નકસો ચીતરવો પડે છે અને પરીક્ષકને નામ લખેલો આગળ રાખીજ પૂછવું પડેછે. ચપળ છા-

કરો પોતાની આંખોને ઉપયોગ કરીને પૂછેલી જગા ખતાવી શકે, અને તે અગાઉથી જાણતો હતો કે નવિ તે પરીક્ષકથી જાણી શકાય નહિ. આનો કાંઈક ઉપાય એ છે કે પરીક્ષા વખતે દૂરથી લાકડીવડે આવે કે તુર્તજ ખતાવે એ વાતની પરીક્ષકે ચીવટ રાખવું. પણ જો આવા નકસા (સિ-લેટનેવડા) હોય તો દરેક છોકરાને પૂછેલી બાબતો યોગ્ય ઠેકાણે લખી લાવવાનું કહીએ કે તુર્ત લખી લાવે, આપણે તુર્ત તપાસી શકીએ, અને તેમના ભૂગોળ જ્ઞાનની આપણે ખરી કસોટી કરી શકીએ. નકસા વિનાનું “જોખણીઉ” ભૂગોળ ફેટલાક આજસુ મહેતાજીના નિશાળીઆમાં હાલ હોય છે તે કદી પણ આવી પરીક્ષામાં નિબી શકે નહિ. આવા નકસા ન હોવાથી મહેતાજીએ નીચે પ્રમાણે કરવું.

૮. પાટીયાપર પોતે નકસો કાઢવો, શીખવવાની બાબતો એક પછી એક અમુક નિયમ પ્રમાણે કઢાવી તેનાં નામ લખતાં જવું, નારંવાર ઉલટ પાલટ પ્રશ્નથી તે નામ પાકાં કરાવવાં, દરેક નામને લગતી હકીકત તે દેતી વેલાજ જણાવવી, હકીકતથી વિષયને રસિક કરવા તર્ફ લક્ષ રાખવું, જરૂર દેશાય ત્યાં નોટ લખી લેવાનું કહેવું, અને છેવટે ચીતરેલો નકસો મુંસી નાંચી છાપેલા નકસામાં શીખવેલાનું પુનરાવર્તન કરી જવું.

તે વખતે ને તે વખતેજ પોતાથી નકસો નહિ નીકળી શકતો હોય, તો અગાઉથી ચીતરી મૂકવો. આકાર ચાલે એવોતો જોઈએજ. પણ પાઠ ચાલતો જાય અને નકસો નીકળતો જાય એ વધારે સાઈ છે.

નકસાની હદના નામ લખવાને બૂલવું નહિ, કેમકે તે વડેજ તેનું જ્ઞાન ખીજ દેશના જ્ઞાનની સાથે જોડાઈ શકે છે.

એક પછી એક નામો કઢાવવાને માટે એકજ નિયમ રાખવો એમ નથી. બહુધા દિશાને ક્રમે ચાલ્યા જવું એ વધારે સાઈ છે. તે છતાં કોઈ વખત ખીજો પણ ક્રમ વધારે ફાયદા ભરેલો હોય છે. તેજ દેશના પર્વતમાંથી તેની નદીઓ નીકળતી હોય તો તે એક પર્વતનેજ તેમાંથી કઈ કઈ નદીઓ નીકળે છે તે જોઈ જવું એ વધારે સાઈ છે. તેમજ એકજ કામને માટે ધણા ગામ પ્રસિદ્ધ હોય તો તેને તેજ સંબંધમાં બેળાં લેવાથી બાળકને વધારે યાદ રહેશે.

નામ યાદ રખાવવાં એ એક જાતનું ગોખણુજ છે અને તેથી એનો વારંવાર ઉત્તરપાલટ પ્રશ્ન પૂછ્યાવિના કદીપણ યાદ નહિ રહે અને પુનરાવર્તન વેળા શિક્ષકની ક્ષેત્રેતી થશે.

ભૂગોળવિદ્યાની ચોપડીઓમાં નિમજ છેવટે આખી હોય છે તે પણ જે જે ગામના નામ આવે તેની નિમજ વગેરે હકીકત તે વેળાજ શીખવવી. ઇતિહાસમાં શા માટે પ્રખ્યાત છે તે પણ શીખવવું જોઈએ, જે જે હકીકત રસિક જેવી લાગે તે બધી આવે પ્રસંગે કહેવી.

નોટ લખાવવાથી વિષય વધારે યાદ રહેછે અને ઘેર ગોખવાને માટે ચોપડીની જરૂર રહેતી નથી. ભૂગોળનો પાઠ આખ્યા પછી ઘેર ગોખવાને આપવામાં કાંઈ હરકત નથી, પણ પાઠ આખ્યા પહેલાં આટલું ઘેરથી તૈયાર કરી લાવજો એમ કદી પણ કહેવું નહિ, એ આજસુ અને અશિક્ષિત મહેતાજીની નિશાની છે.

પુનરાવર્તન વેળા છાપેલો નકસો વાપરવાને કદી ભૂલી જવું નહિ હવે પછી આજકને એ નકસા સાથેજ કામ છે અને તે નકસાનું પાટીયા ઉપર ચીતરેલા નકસાથી કદ જૂઠું હોવાના કારણથી તેમાં તેને વખતે ગુંચવણ પડવાનો પણ સંભવ છે.

નકસાનો ઉપયોગ કરવાની આખતમાં એક વાત સંભારવી જોઈએ કે લાકડી વિના કદી પણ પોતે કે છોકરાઓએ નકસાને અડકવું એ બહુ ગંદી રીત છે. એથી નકસા બગડી જાય છે. આ સૂચના ઘણી નાની છે, પણ ઘણા તે પ્રમાણે અમલ કરતા દેખાતા નથી. તેથી અહિયાં લખવાની જરૂર પડી છે. બીજું નકસા બતાવવાની આખતમાં એ પણ યાદ રાખવા જોઈએ કે શેહેરોના નામો ન બતાવતાં તેના બિંદુ ઉપરજ લાકડી મૂકવી જોઈએ. તેમજ દેશ, પર્વત, વગેરેને બતાવતી વખત નામ ન બતાવવું પણ તેનો તમામ વિસ્તાર બતાવવો. વળી નદી બતાવવાની રચનાવિક રીત એ છે કે તેના મૂળ આગળથી લાકડી ફેરવતા ફેરવતા મુખ આગળ જવું. કદી પણ મુખ આગળથી મૂળ તરફ જતુ નહિ.



શરિર કેળવણીની જરૂર.

કહેવત છે કે “પહેલું સુખ જે જાતે નથી.” બધા કહેછે ભણવું, ગણવું, રણવું, ખપવું, એ સઘળું શરીરની પઠાડી છે. બધા જાણેછે કે

આપણે ગમે એટલું ભણ્યાં ગણ્યાં હોઈશું, તોપણ જે શરીર રોગિષ્ઠ ને નિર્બળ હશે, તો આપણાથી આપણું કે દેશનું હિત કાઢીપણ રીતે બરાબર થઈ શકશે નહિ. આપણે જાણીએ છીએ કે નીરોગી સુદૃઢ લોહીના આનંદમય એક ધબકારા આગળ કોટચાવધિ દ્રવ્ય કે માનપ્રતિષ્ઠાનું સુખ કાંઈ પણ લેખામાં નથી. જુઓ, પેલો જીવાન ભૈયનજી કેવા આનંદમગ્ન સૂરથી આલાપદારી ઉઠાવતો ચાલ્યો જાય છે. એના મોંપર, એના અવાજમાં, એની ચાલમાં, એને રૂએરૂએ આનંદ વ્યાપી રહેલો છે ! એને આઠ રૂપરડીનો પગાર મળે છે, ઘરમાં મણુ પણ દાણાનો સંગ્રહ નથી, તનપર જે લુગડાં જીંમ્યોછો તેજ, એના માથાપને કુટુંબકખીલો અહિંયાથી પાંચસે ગાઉ દૂર ક્યાંતેક્યાં પડેલાં છે, અને તેમને ક્યારે મળીશ તેનો એને કાંઈપણ ભરોસો નથી—ટુંકામાં ઉપર આભ ને હેઠે પૃથ્વી એવી સ્થિતિમાં એ અહીંઆ માત્ર ઉદર નિર્વાહને અર્થેજ કાળક્રમણુ કરે છે, તોપણ એ જે આનંદનો ઉપભોગ કરે છે તે આનંદનો એક અંશ પણ મહા શ્રીમાન, બુદ્ધિમાન, કે સત્તાવાનમાં તમે જોયો છે ? એના આ અતુલ્ય ઈર્ષ્યાગ્ય આનંદનું કારણ શું છે ? એક એજ કે એની શરીર સંપત્તિના સુખ આગળ એને બીજા દુઃખ ગમે એવાં હશે પણ તે કાંઈજ જાણતાં નથી, અને જિંદગીના આનંદનો એ ખરેખરો ઉપભોગ કરે છે. એનો કેવો આનંદી, ઉત્સાહી, શૂરો સ્વભાવ ! કેવી સાચી, ઉદાર બુદ્ધિની, પરમાર્થુ લાગણી-ઓ ! અને વિદ્યા સંસ્કાર ન પામેલો છતાં પણ એ કેવી ઉમદા તેજસ્વી પ્રાણી દેખાય છે !

આટલું જોયા જણ્યા છતાં આપણા લોક પોતાના બાળકની શરીર ફેળવણી સંબંધી જે બેપરવાઈ રાખે છે તે ખરેખરી આશ્ચર્યકારક છે. જાણે તેઓ પોતાના બાળકને નીરોગી, સુદૃઢ, ને દીર્ઘાયુ કરવાને ઇચ્છતાજ ન હોય તેવી તેમની સઘળી વર્તણૂંક દીઠામાં આવે છે. લાડમાં તેને વખતે ગળ્યું ગળ્યું ખવડાવે છે અને ઘરેણા ધાલી જાનનું જોખમ વહોરી લે છે ખરા, પણ શરીર પોષાઈને બળવાન થાય એવો ખોરાકપોશાક આપવાનો તેમના મનમાં વિચારજી આવતો નથી. કદાપિ માથાપની સ્થિતિ સારી હોય છે, તો ખોરાક પોશાક ઘણુંકરીને ઠીક મળે છે, પણ કસરત જે શરીરનો બાંધો મજબુત થવાનું મુખ્ય કારણ છે તે તો લેશ માત્ર પણ આપવામાં આવતી નથી. ઈશ્વરની પરમકૃપાળુ રચના એવી છે કે બાળક હરતું ફરતું

થાયછે ત્યાંથી તેને ખેસી રહેવું ગમતુંજ નથી, અને રમવા ફૂદવાને નિમિત્તે તે ન્નેધએ તેટલી કસરત પોતાની મેળે લઈ શકે છે, પણ મૂર્ખ માખાપો કુદરતની પણ આડે આવેછે. રખેને કોઈ લઈ જશે અથવા મારી નાંખશે એવી દહેશતથી તેને ઝાઝું ધરની જહાર હરવાફરવા દેતા નથી. ધરમાં પણ ને વધારે દોડે ફૂદેછે, તો ભાઈ તને વાગશે એમ કહી શાંત ખેસી રહેવાનીજ ભલામણ કરેછે. એવાં ડાહ્યાં માખાપો ઘણીવાર જાળકને કહે-
છે કે ભાઈ ખેડી રમત રમીએ ! ખેડી રમત ! જાળકના નવા ઉછળતા

મોહીને ખેડી રમત કેવી ? શું નવલોલું જાળક નીચું માથું ધાલી શેતરંજ, સોગટાં, કે ગંછફા રમવા ખેસે ? એ તો ધરડા, જેના હાંથપગ નરમ પડી ગયાછે, શરીરમાં સત્વ રહ્યું નથી, લોહી મોળું પડી ગયુંછે, તેની રમતો છે, અને જે જાળકને એમાં રૂચિ લાગી, તેનું ભવિષ્ય ખરેખર ખેદકારક છે. જાળકને જુવાન એની ખરેખરી રમત તો દોડવું, ફૂદવું, ઉછળવું, ખા-
યંખાયા કરવી એજછે, અને એ ને ડહાપણની મર્યાદામાં રહીને કરવામાં આવે તો એના જેવું શરીરને નીતિની કેળવણી આપનાર બીજું એકે સાધન નથી. મોટી ઉમરના યુરોપીયનોને ક્રિકેટની રમતમાં દોડદોડ ને હોકારા કરતાં જોઈ આપણા લોક હાસ્યની સાથે આશ્ચર્ય પામેછે, પણ વિ-
ચાર કરતાં નથી કે તેમની જે આવી ઉત્તમ શરીર સંપત્તિ છે તેનું કારણ એવી રમતોજ છે, અને એવી શરીર સંપત્તિ છે માટેજ તેને આવા ફૂદ-
કારા અને હોકારા કરવાનું સૂઝ પડેછે. આપણા લોક બિચારા નાનપણથીજ કસરત વિના લોહીમુઆ થઈ રહેલા તેને આ યુરોપીયનોનો શરીરોદ્ધાસ હાંસિપાત્ર લાગે એમાં કાંઈ આશ્ચર્ય નથી.

આપણા લોકમાં પણ ન્નેધશું તો માલમ પડશે કે ગરીબના છોકરાં ખોરાકપોશાક સારો મળતો નથી તોએ શ્રીમંતના છોકરાં કરતાં શરીરે સુદૃઢ ને હિંમતવાળા હોયછે, કેમકે માખાપ ધંધાચું હોવાથી તેને નાનપણમાં ધરને ખૂણે રોકી રાખવાની કોઈને પુરસદ મળતી નથી, અને કાંઈક મોટાં થવા આવે છે કે તેમની પાસે મહેનત મજૂરી તેમના ગંજસર લેવામાં આવે છે. આથી તેઓનાં શરીર કસાઈ પલોટાઈ નીરોગી ને મજ-
બુત થાય છે.

પૌત્ર સાત વર્ષનાં છોકરાંને છ કલાક સુધી તો નિશાળમાં ગોંધાવી રાખ્યાં, અને ઘેર આવે ત્યાર પછી પણ બે ચાર કલાક ખાનગી અભ્યાસ

સર્માં બળાકારે રોકવાં, એ તેનાં કૂમળાં શરીરરૂપી વૃક્ષને મૂળમાં ફિંગ સિંચી નાંખવાનું બરોબર છે. એથી આખા શરીરનું બધારણ ટૂટી જાય છે, બુદ્ધિ જડ થઈ જાય છે, અને તેનામાં મોટપણે કાંઈ હોસ નેવામાં આવતી નથી. દાકતરોનો એવો અભિપ્રાય છે દશ વર્ષની હિમર સુધી તો બાળકને દલાડામાં છ કરતાં વધારે કલાક અભ્યાસમાં કદી પણ રાખવું નહિ પણ આપણા લોક તો ચોવીશે કલાક બાળક ચોપડી લઈને માથું ફેલાવ્યાં કરે તો રાજી રાજી થઈ જાય એવા છે.

અમે જાણીએ છઈએ કે બધાં માળાપ કાંઈ આવા લાંબા અભ્યાસના માઠા પરિણામથી અણવાડે નથી. આજ કાલ એ બાબત ઉપર મા બાપોનું લક્ષ દોરાવા લાગ્યું છે એ કાંઈક સંતોષદારક છે, નોપણ બાળકો ઉપર પડતો બોજો ઓછો કરવા કોઈની તરફથી કાંઈ પણ પ્રયત્ન થયેલું હજી નેવામાં આવ્યું નથી. નિશાબોનો અભ્યાસ બહુ વધી ગયો એમ જૂમ પાડેછે, પણ પોતેજ પોતાના છોકરાને સાડી ખાનગી શિક્ષક રાખી તેના બોજમાં વધારો કરવા કદી પણ સૂકતા નથી. અમારો તો એવો વિચાર છે કે મહેતાજી ને પદ્ધતિસર પોતાનું કામ બરાબર કરે, તો ખાનગી અભ્યાસને સાડી શિક્ષક રાખવાની કદી પણ જરૂર પડે નહિ. જ્યારે માસ્તર કાંઈ શીખવે નહિ, અને આખો વખત પરીક્ષાને લે લે કર્યા કરે, ત્યારે અલખત તે પાઠ તૈયાર કરાવવાને માટે ઘેર ખાનગી શિક્ષક રાખવો પડેજ, પણ એ માસ્તરની ભૂલ છે—ધોરણની નથી. તે છતાં ધોરણોજ બારે પડતાં હોય, તો માસ્તરે અને માળાપે તે ઓછાં કરાવવાં તરફ વળતી મહેનત કરવી, પણ લાંબા વખત સુધી બાળકને અભ્યાસના બોજ નીચે શુંગળાવી નાંખવો નજ નોંધએ એમ અમારો આ પ્રસંગે કહેવાનો હેતુ છે.

ખરી વાત એજ છે કે આપણા લોક શરીર સંપત્તિની કિંમતજ સમજતા નથી. તેઓ તેને તુચ્છ ગણેછે, ધિક્કારેછે, અને તેની ઉપર અભાવ રાખે છે. તેમજ શરીર સંપત્તિનું સુખ જાતે અનુભવ્યું નથી, અને તેથી તે પોતાનાં છોકરાંને આપવા કાંઈ પણ ઈચ્છા રાખતા નથી. બદલે તેઓ શરીર સંપત્તિને એકે નડનરૂપ ગણેછે. તેઓની અભ્યાસનિશ તૃણા એટલીજ હોયછે કે છોકરાં વહેણાં વહેણાં બળે, વહેણાં વહેણાં બળે, વહેણાં વહેણાં કગાતાં થાય, વહેણાં વહેણાં પરણે, અને વહેણાં વહેણાં છોકરાંનાં માનસપથ એસ. તેમને ખબર નથી કે આજ રસ્તા વહેણાં વહેણાં મર-

વાનો પણ છે, અને જે અલ્પાયુષ્ય ભોગવશે તેમાં પણ દ્રવ્ય પ્રાપ્તિ વિષે-
રેનાં જે સુખ ધારેલાં છે તે સખળને ઉત્સાહી શરીર વિના શી રીતે મળી
શકવાનાં હતાં ?

માખાપનું દેખાદેખી છોકરાં પણ જલદીથી શરીર કેળવણી ઉપર
અભાવ રાખનારાં થઈ પડેછે. હાલ ન્યારે સરકાર તર્ફથી રમતો અને ક-
સરત કરાવવાની મહેતાજીઓ ઉપર તાકીદ આપે છે તે સમે જોઈશું તો
તેની સામા માખાપો મૂર્ખાઈથી પોકાર ઉઠાવી મૂકેછે, અને છોકરાંને પણ
કાંઈ ખળાત્કાર જેવું કરેછે, ત્યારે તેઓ કસરતશાળામાં દાખલ થાયછે. તે
છતાં ખાળકને તો રમત કસરત સ્વાભાવિક પણેજ પ્રિય હોવાથી તે ખાળ-
કોને પ્રિય લાગે એવી રીતે જો ચલાવવામાં આવે, તો તેમાં તેમની તર્ફની
હરકત તો સહજ દૂર થાય એમ છે. માખાપોનું અજ્ઞાન દૂર કરના સમજીક
દેશી ગૃહસ્થોને ઘટેછે કે તેઓ તેમને બોધ કરે અને પ્રસંગોપાત કસરતશા-
ળામાં જઈ ઈનામ વિગેરે આપી તેઓના મનમાં ઉતારે કે શરીરકેળવણી
એ ઈચ્છવા અને પ્રસંશાભોગ વસ્તુ છે.

હવે તે કેવી રીતે આપવી તથા તે આપવામાં કેવા કેવા વિચાર
તથા ચતુરાર્થ રહેલી છે તેનું કાંઈ વિવેચન કરીએ.

અભ્યાસ એ સઘળી જાતની કેળવણીનો મહા મંત્ર છે. વારંવારના
અભ્યાસથીજ મનઝી શક્તિઓ ઝળવાય છે, વારંવારના અભ્યાસથીજ સદા-
ચરણની ટેવ પડેછે, અને તેમજ વારંવાર શરીરના ચલનવલનથીજ શરીર
કસાઈને મજબૂત થાયછે. એ ચલનવલન કેવી રીતે કરવું કે ઘણામાં ઘણો
ફાયદો થાય તે વિષે હવે વિચાર કરીએ.

નિશાળીઆઓનાં શરીરને ચલનવલન કરાવવાનાં ત્રણ પ્રસંગ છે:—

૧. કવાયદ. ૨. રમત. ૩. અને કસરત.

નિશાળ કે વર્ગમાંથી જતી આવતી વખતે ઉભા થવું, ચાલવું, અને
બેસવું વગેરે શરીરની ક્રિયાઓ ખાળકને અવશ્યે કરવીજ પડેછે, પણ ન્યારે
તે મહેતાજીની આજ્ઞાને અનુસાર અને એક સૂરખી સુશિક્ષિત ઢપથી કર-
વામાં આવેછે, ત્યારે તે કવાયદ કહેવાય છે. એક સિપાઈઓની ટુકડી તમે
રસ્તામાં કૂચ કરતી જોશો, તો તમને માલમ પડશે કે માણસના ચાલવા
ચાલવામાં પણ કેટલો ફરક છે. સિપાઈઓ છાતી કાઢી, માપેલે ડગલે હાર-

અંધ, કેવી છૂટથી, આનંદદાયક રીતે આલ્યા જાયછે! તેઓ એક જીન સાથે જરાપણ ગુંચવાઈ કે અચડાઈ જતા નથી, અને થોડા વખતમાં ઘણું કામ સરળતાની સાથે કરી શકેછે. નિશાળની ક્વાયદમાં એટલી બધી શરીરની અકડાડ રાખવી એ ઉચિત નથી, પણ આલવા હાલવામાં ધમક તથા નિયમતિપણું તો હોવુંજ જોઈએ. એમ થવાથી બાળકોની હિલચાલ ઘણી રમણિક લાગેછે, અને તેમના શરીરને કેળવણી મળેછે.

ઉઠાડવા બેસાડવાનો પ્રસંગ ન હોય, તોપણ વર્ગમાં ને વર્ગમાંજ ઉઠાડી, ડાખાજમણા ફરવી, બેસાડી દીધાથી છોકરાંઓની સુસ્તી ઉડી જાય છે, અને બહુતરનું કામ વધારે હોંસભેર આવી શકેછે. તે છતાં પણ નિશાળમાં આ પ્રમાણે ક્વાયદ કરાવવાના પ્રસંગ થોડાજ મળવાના, અને એથી કદીપણ બાળકના શરીરને જેટલું ચલનવલન જોઈએ છિયે તેટલું મળી શકવાનું નહિ; માટે શરીર કેળવણીને સાફ કક્ત ક્વાયદ બસછે એમ મહેતાજીએ કદીપણ સમજવું નહિ, અને રમત તથા કસરતને માટે જોઈતી ગોઠવણો કરવીજ.

૨. રમત એ શરીર કેળવણીનો બાળકને માટે કુદરતી રસ્તો છે. એ વિના બાળકનું શરીર કદીપણ કેળવાય નહિ. નિશાળના જખતમાં 'અર્ધો કલાક જે છૂટીનો આપવામાં આવેછે, તે મનની આશાએશ અને શરીરની કસરતને માટેજ છે. આ રમવાનો વખત પાઠ કરવામાં ગાળવાની કદીપણ નિશાળીઆઓને ભલામણ કરવી નહિ, પણ તેમની સાથે જઈ રમવા કૂદવામાં ખસુસ ઉત્તેજન આપવું. એટલો અર્ધો કલાક પણ શરીર કેળવણીને માટે બસ નથી, અને તેથી નિશાળ છૂટ્યા પછી કલાકેક સુધી સારી રીતે છોકરા રમી શકે એવી મહેતાજીએ ગોઠવણ કરી આપવી જોઈએ, તથા ઘેર પણ તેઓને પાઠ કરવાની વેડ બારે ન પડે તેને માટે હમેશાં કાળજી રાખવી.

આ પ્રમાણે દશમાર વર્ષની ઉંમર સુધી તો શરીર કેળવણીનો ધણો આધાર રમવા કૂદવા ઉપરજ રાખવો. એ રમતો કેવી રીતે વ્યવસ્થિત કરી હોય, તો ઘણામાં ઘણો ફાયદો થાય એ હવે પછી ખતાવવામાં આવશે, પણ આ કેકાણે કહેવાની મતલબ એ છે કે નાનપણમાં ઘણો વખત શરીર કેળવણીની પછાડી કાઢવો એ અવશ્યનું છે. આ ઉંમરે સામટી બાપે કસરત થઈ શકતી નથી, અને તેમ કરવા જાય તો ઉલટું નુકસાન થાય છે.

આ વખતે તો હરવું, ફરવું, દોડવું, ફૂદવું, અવા સાધારણ ચલનવલનની ક્રિયાઓજ લાંબો વખત સુધી કરવાથી શરીરને ફાયદો થાય છે.

૩. કસરત, એટલે થોડા વખતમાં શરીરને ઘણો પરિશ્રમ પહોંચાડી શરીરને જોઈએ તેટલું ચલનવલન આપવું. દશબાર વર્ષની ઉંમર પછી આ પ્રમાણે શરીરને રફતે રફતે કેળવવાની જરૂર પડે છે. હવે શરીરની સ્નાયુઓ વિગેરે કસાઈને કાંઈક મજબૂતી ઉપર આવી છે, તે ભારે મહેનત કરવાને સક્તિમાન થઈ છે, અને હવે એના શરીરને સાધારણ રમતની કસરત કરતાં કાંઈ વધારે મહેનત ન આપીએ, તો જોઈએ તેવી શરીર કેળવણી મળે પણ નહિ. વળી, હવે એને વિદ્યાભ્યાસના વિષયો એટલા બધા વધી પડ્યા છે, કે પહેલાની પેઠે એને રમતમાં ઘણો વખત ગાળવો જોઈએ એમ પણ નથી. પાઠશાળાના અભ્યાસની વખતે તો એને આખા દહાડામાં ભાગ્યેજ દોઢ બે કલાક શરીર કેળવણીને માટે ફાળવ પડી શકશે, અને તે વખતે એનું જીવાન શરીર એવું પ્રકૃષ્ટિત થયું હશે કે તેને જોઈતી મહેનત આપવાને માટે તો સવારથી સાંજ સુધી ફર ફર કરે તોપણ, તે બસ પડે નહિ. માટે આવે સમયે શરીરની યોગ્ય કેળવણી આપવાનો હેતુથી ડાંડ, મુગદળ, કુસ્તી, વગેરે અનેક યુક્તિઓ માણસે કાઢી છે, અને તેજ કસરત એ નામથી ખરેખરી રીતે ઓળખાય છે. આ જુક્તિઓ એવી છે, કે માણસ જો એક કલાક સુધી એવી કસરત કરે, તો બાર ગાઉ ચાલ્યા કરતાં પણ એને વધારે મહેનત પડે, શરીરે પરસેવો ખરસેવો છૂટે, લોહી વેગથી દોડવા માંડે, કડકડીને ભૂખ લાગે, અને આખું શરીર કસાઈને એકદમ સુદૃઢ થાય.

૪. પણ કેવળ કસરત નિશાળીયાઓને પ્રિય લાગતી નથી, અને કસરતમાં મનનો ઉદ્ધાસ એ શરીરને પ્રકૃષ્ટિત કરવાને સાઈ અવશ્યનો છે. તેમજ કેવળ કસરત કાંઈક પાકી ઉંમર થયા વિના લાભકારક પણ નથી એમ આપણે ઉપર કહી ગયા. માટે શરીર કેળવણીની શાળોપયોગી પદ્ધતિને માટે તો રમતને કસરત એ બંનેનું સંમિશ્રણ કર્યું હોય, તોજ સારામાં સાઈ ફળ થાય.

કિન્ડરગાર્ટનની જે શિક્ષણપદ્ધતિ કહેવાય છે તેમાં આ સંમિશ્રણ ઉત્તમ પ્રકારે કર્યું છે, અને તેની સાથે હુન્નરી તથા સંસારોપયોગી કામો આવડે તે ઉપર પણ ખસુસ લક્ષ રાખ્યું છે. કિન્ડરગાર્ટનની પદ્ધતિએ

જો કેટલાક ફેરફાર સાથે આપણા દેશમાં શીખવાતું હોય, તો હુન્નરી કેળવણીને માટે હમણાં જેવી ખૂબ પડેછે તેવી પડે નહિ એમ અમે ધારીએ છીએ; એ ગમે તે હોય, પણ શરીર કેળવણી નિમિત્ત મહેનત કરાવવાની તેમાં હુન્નરી કામ આવડે એવો પણ એક ઉદ્દેશ રાખ્યો હોય તો તે કાંઈ ખોટું નથી.

૫ શરીર કેળવણીની પદ્ધતિ મુકરર કરવામાં આ ચાર ઉદ્દેશ મનમાં રાખવા જોઈએ:—૧ શરીરના તમામ અંગ, તથા ઇન્દ્રિયોને કેળવી મજબૂત તથા ચાલાક કરવાં. ૨. એ કસરતો બાળકને હોંસ તથા રસ ઉપજે એવી જોઈએ, ૩. આગળ સંસારમાં કામ લાગે એવાં શરીરના ચલન વલનનો આ કસરતોથી મહાવરો પડવો જોઈએ. ૪. આવાં ચલનવલન કરતાં હુન્નરી કામો પણ કેટલાંક આવડે, તો વધારે સારું.

૬. એમાં પહેલો ઉદ્દેશ તો સર્વોપરી છેજ. એ અર્થેતો આ બધું કરવાનું છે, અને તે બાબત કાંઈ પણ પદ્ધતિ ભૂલ કરે એમ સંભવતું નથી. તે છતાં કહેવું જોઈએ કે કેટલીક કસરતો એવી હોયછે કે જેથી અમુક અંગને કસરત મળેછે અને અમુક અંગને મળતી નથી; જેમકે ચાલવાથી નીચલા અંગની સ્નાયુઓને કામ મળે છે, પણ હાથ, પેટ, છાતી, વગેરેને થોડુંજ અથવા કાંઈ કામ મળતું નથી. જેઠક અથવા ઉઠમેસથી પણ એમજ થાય છે. એથી ઉલટું મુગદળ ફેરવવાથી હાથ, છાતી, પેટ વગેરે ઉપલા અંગ સારી રીતે કેળવાય છે, પણ શરીરનો નીચલો ભાગ બધો તે વખતે કાંઈ કામ કરતો નથી. માટે શરીર કેળવણીની પદ્ધતિમાં જેઠક ને મુગદળ એ બંનેને જોડી દેવામાં આવે છે. હવે ડંડ પીલવાથી ઉપલા ને નીચલા અંગ તમામ કસરત પામે છે, અને તેથી એ એકલીજ બસ છે, પણ જાતે એ કસરત બહુ ભારે હોવાથી એનો ઉપયોગ થોડી મિનિટ સુધીજ થઈ શકે.

બીજા અંગની પેડે ફેફસાં અને કંઠને પણ કસરત આપવાનીજ છે. માટે રમત્તાં છોકરાં હોકારા તથા ખૂમાટા કરે તેથી કંઠાળતું નહિ, પણ માત્ર લડાલડી ન કરે તેનીજ સંભાળ શિક્ષકે રાખવી જોઈએ. રમતમાં ગાયન આવતું હોય, તો તે રમત વધારે સારી સમજવી.

આવોજ ભેદ જૂદી જૂદી રમતોમાં રહેલો હોય છે. એક રમત આ અંગને કસરત આપે છે, તો બીજી બીજાને. માટે રમતોનો એવો ક્રમ ગોઠવવો જોઈએ કે બધાં અંગને પૂરતી કસરત મળી શકે.

બધાં અંગનેજ નહિ, પણ ઈંદ્રિયોનેજ મજબુત ને ચાલાક કરવી, એ વિષય શરીર કેળવણીનાજ પેટાનો છે. આંખ, કાન, હાથ, પગ, વગેરે કેળવાઈને એવાં થવાં જોઈએ કે ધાર્યું કામ ટપ દધતે કરી શકે. જે કસરત કે રમતોમાં ફેંકવું, તાકવું, વગેરે આવેછે તે ઈંદ્રિયોને પણ કેળવનારી કસરતો છે. ઈંદ્રિયોને કેળવવાની પણ બહુજ જરૂર છે, કેમકે સ્નાયુઓ જળ્પરી થઈ, પણ જ્ઞાનતંતુઓ કહેલું કામ કરવાને તત્પર તથા કુશળ થયા નથી, ત્યાં સુધી સ્નાયુબળ ધાર્યું કામ કાંઈ પણ કરી શકશે નહિ.

૭. શરીર કેળવણીમાં બાળકને રસ તથા હોંસ ઉપજે એમ કરવું એ કાંઈ અઘરું નથી, કેમકે શરીરના ચક્ષુનવલન નીરોગી માણસને સ્વાભાવિકપણેજ આનંદદાયક છે. તે છતાં સાધારણ કસરત કરતાં રમત બેશક વધારે પ્રીતિ ઉપજાવે છે, તેનાં કારણ છે. પહેલું તો એકે, રમવું એ બળાત્કારનું નહિ, પણ રાજી ખુશીનું કામ છે. કસરતમાં સ્વાભાવિકપણે જે આનંદદાયકપણું રહેલુંછે તે પણ બળાત્કારના વિચારથી જતું રહેછે. માટે નિશાળીયા કસરતની ઉપર વેઠતી દૃષ્ટિએ ન જુએ તેની શિક્ષકે ખસુસ ફિક્કર રાખવી જોઈએ. અને ત્યાં સુધી તેમને મજામાં આવે તે અને તેટલી કસરત કરવા દેવી એજ ઉત્તમ રસ્તો છે, અને રમતમાં તેમ થઈ શકેછે તેથીજ તે વધારે પ્રિય લાગેછે. બીજું રમતમાં મનની શક્તિઓનો પણ ઉપયોગ આવેછે, અને તેજ એના વિશેષ રસનું તો મુખ્ય કારણછે. ત્રીજું રમત પ્રત્યક્ષ સપ્રયોજન છે, એટલે, અમુક હેતુ પાર પાડીશું તો ફતેહ મળશે, એ વિચાર રમતમાં હમેશાં રહેલો હોય છે, અને તેથી તે હોંસ તથા હરખ બેર કરવામાં આવેછે. એથી ઉલટું સાધારણ કસરતમાં તે સમે તો હેતુ વિનાની મહેનત કરવી પડે છે, અને તેથી ભવિષ્યને માટે તૈયારી કરવાનો સ્વભાવ જેનો બરાબર કેળવાયો નથી તેને તે કરતાં આજસ તથા કંટાળો ઉપજે છે. મોટી ઉમરનાંને પણ આપણે જોઈએ છીએ કે ક્રિકેટ રમવી, ફુટ બોલમાં દોડવું, હોડી હલકારવી, ઘોડા દોડાવવા, વગેરે રમતો જોટલી ગમે છે, તેટલા ડંડ મુગદળ ગમતા નથી. તો, બિચારાં બાળકનો શો વાંક ? માટે કસરતને જેમ અને તેમ રમતનું રૂપ આપવામાં આવે તેમ વધારે સાફ. ચોથું કારણ એ છે કે રમતમાં હાર-જીતની સ્પર્ધા જળ્પરી લાગી રહેલી હોય છે. આ કારણથીજ બાળકને વખતે રમતની લત લાગી જાય છે, અને પાતાના શરીરને જોઈએ તે ઉપ-

શાંત મહેનત આપી ધસી પણ નાખે છે. આમ ન થાય તેની પણ સંભાળ રાખવી જોઈએ, અને તે કારણને લીધે અમે સ્પર્ધાનો બહુજ ઉપયોગ કરવો એ પસંદ કરતા નથી. માટે જે રમતમાં પક્ષ (પાર્ટી) પાડવા ન પડે તે સૌથી સારી, અને પાડવા પડે તો જેમ તે પક્ષ મોટા તેમ વધારે સાફ. જે રમતમાં જણ જણના પક્ષ પડી જાય, અને દરેક જણ એમ જણે કે સૌથી આગળ નીકળું તો વધારે સાફ, તે રમતનો ઉપયોગ કાઈ કાઈ વખતજ કરવો.

૮. આવી રમતો અથવા કસરતથી મોટપણે સંસારમાં અપ લાગે એવી રીતે શરીરને વાળવું તથા પલોટવું એ પણ ખરેખરે ઉપલા ત્રણ ઉદ્દેશના જેટલુંજ અગત્યનું છે. ચાલવું, દોડવું, કૂદવું, છત્તંગ મારવી, ભૂસકો મારવો, તાણવું, ઘોડો દોડાવવો, ગાડી હાંકવી, તરવું, હાલેસાં મારવાં, કુસ્તી, લાકડી, પદ્મા, તીર ફેંકવું, ગોળી મારવી, વગેરે અનેક ક્રિયાઓ સંસારમાં પ્રસંગોપાત બધા માણસનેજ જરૂરની છે, અને તે ગળ પ્રમાણે આવશ્ય વિના શરીરની કેળવણી મળી એમ કહી શકાયજ નહિ.

૯, કસરતને વખતે શરીરની મહેનત કરવીજ છે, તો તે કરતાં હું નરી કામ જો આવડી શકતાં હોય, તો તે ખોટું નથી. ખીજું કંઈ નહિ તોપણ પાવડો, ફૂવાડો, વાંસણો, વિંધણું, આરી, હથોડો, વગેરે ઓળરો વાપરતાં આવડે, તો એવો ધંધો કરવો હોય તેનેજ નહિ પણ સઘળા માણસને આગળ જતાં તે કાઈ વખત મહા ઉપયોગી થઈ પડે. બાળકો ખોઈખાઈ બાગનો એક કિત્તો તૈયાર કરે એના જેવું કાંઈપણ ઉપયોગી કે આનંદદાયક નથી. છોકરો પોતાની રમત ઓળરવડે એક નાની સરખી પેટી બનાવે એના જેવું ખીજું સુંદર શું છે? ઇંગ્લાંડનો પ્રધાન ગ્લાડસ્ટોન રોજ પોતાના બાગમાં લાકડાં ફાડેછે એ તો સર્વેના જાણ્યામાં હશે. દિલ્લીની વાત છે કે આપણા લોક ધરકામની મહેનતને મજૂરી સમજી તુચ્છ ગણવા લાગ્યા છે. અસહનતા વખતમાં રાજપુત્રો પણ ગુરૂને ઘેર વિદ્યાભ્યાસને સાફ જતા, સારે તેઓ, સાં ખુશીથી નીચામાં નીચું પણ ધરકામ કરતા. હાલ ફ્રાન્સની નિશાળોમાં કસરતને વખતે ઉપયોગી હાય મહેનતની મજૂરી લેવામાં આવે છે.

તે છતાં અમે આ નિયમને વિકલ્પરૂપેજ મૂક્યો છે, કેમકે તમામ અંગ ઇદ્રિયોને સર્વોત્તમ કેળવણી આપવી એજ શરીર કેળવણીનું મુખ્ય ધોરણ રહેવું જોઈએ. તેમ કરતાં થકાં જો હરખની સાથે છોકરાં કાઈ હુનર કામ

શીએ એવી ગોઠવણ થતી હોય, તો ખોટી શરંમના વિચારથી તેમ કરનાં આચક્રો ખાવો નહિ એજ અમારો કહેવાનો આ સ્થળે હેતુ છે.

૯ શરીર કૃત્રવણી આપનારે તનદુસ્તીના કેટલાક નિયમો તો અલ-ખત જાણવાજ જોઈએ, પણ તે વિષય એવડો મોટો છે કે તે એકાદા સ્કૂલલેખમાં દર્શાવી શકાય નહિ. એ માટે તો માખાપે તથા મહેતાજીઓએ શરીર વિદ્યા (Anatomy) તથા અંગવિજ્ઞાન (physiology) ના કે-ટલાંક મૂળતત્વોનો દાકતરની યથાર્થતા સાથે નહિ, તોપણ સામાન્યપણે અ-જ્યાસજ કરવો જોઈએ. સાત ચોપડીઓમાં આ બાબતના કેટલાક પાઠ છે અને વિશેષ જ્ઞાનને માટે દાકતર ત્રિભુવનદાસ વિગેરેના પુસ્તકો વાંચવા જોઈએ. બનશે તો અમે હવે પછી આરોગ્યતાના સંબંધમાં અંગવિજ્ઞાનનો કેટલોક વિસ્તાર લખીશું.

દેશી પિંગળ.

છંદનાં સ્વરૂપ સમજાવનારા શાસ્ત્રને પિંગળ કહેછે. સંસ્કૃતમાં પ્રથમ એ શાસ્ત્ર પિંગળ નામના નાગે રચ્યું, તે ઉપરથી એ આચાર્યનું નામજ છંદ શાસ્ત્રવાચક થઈ પડ્યું છે. પિંગળ નાગે દર્શાવેલા છંદો શિવાય પાછ-ળથી એ શાસ્ત્રમાં ઘણાં છંદો વધારવામાં આવેલા છે. અને વૃજભાષામાં તો મૂળ સંસ્કૃતમાં જણાએલાજ નહિ એવા ઘણા છંદો લખાયા તથા તે છંદોનું નિરાકરણ થયું, તોપણ એ વિષયના ગ્રંથો પિંગળ નામથીજ ઓ-ળખાતા આવેછે.

કોઈપણ પિંગળમાં જેનાં નામ શોધ્યાં ન જડે એવા ઘણી તરેહનાં પદ્યબંધ ગૂજરાત પ્રાંતમાં અસલથી આજ પર્યંત આલ્યા આવેછે. એ કો-ઈને અજાણ્યું નથી. એ પદ્યબંધને 'દેશી' કહેછે, કેમકે ખીજ પ્રાંતોમાંથી

૧ કેટલાએક લોકો પ્રેમાનંદ વગેરે વાર્તિક કવિતા લખનારા જે ઢપનું પદ બંધન કરી ગયાછે તેનેજ દેશી કહેછે, અને સંગીત કવિતાની રીતીને દેશી કહેવા ઇચ્છતા નથી. એ વિચારે તો ગરબી, ઘોળ, પદ, પ્રભાતિયાં વગેરે જે અનેક દેશી રીતિઓ છે તેને દેશી કહી નહીં શકાય. અમારાં મતે તો એ પ્રમાણે એ શબ્દનો સ્વભાવિક અર્થ સંક્રાન્તી નાંખવાની કાંઈ જરૂર નથી, અને કદાપિ વ્યવહારમાં એજ અર્થ ખરો હોય, તો અમે આ નિબંધમાં એને સાંકેતિક અર્થમાં વિસ્તરણી રીતે વાપરીએ છઈએ એમ જાણવું. પિંગળ પ્રદર્શિત રીતિ વિન્ધ જેટલી રીતિ ગૂજરાતમાં આવેછે તેને અમે દેશી કહીએ છઈએ.

અથવા સંસ્કૃતમાંથી એ રીતે આવી નથી, પણ આપણા પ્રાંતની ખાશ રીતિઓ છે. ગૂજરાત પ્રાંતમાં જ એમ ન જાણવું. આખા હિન્દુસ્તાનમાં એ તરેહના પદ્યબંધ ચાલેછે:—એક સંસ્કૃત અને એક દેશી, દક્ષિણમાં ઓવી, અભંગ, કટાવ વગેરે ચાલેછે, તે ત્યાંના દેશી પદ્યબંધ જ છે, અને વૃજભાષામાં દોહરા, ચોપાઈ, છપય, કુંડળિયા, કવિત વગેરે ઘણી રીતિઓ ચાલેછે તે પણ ત્યાંની દેશી જ છે. માત્ર વૃજ ભાષામાં કાવ્ય શાસ્ત્ર વધારે ખેડાયાથી ત્યાંના પંડીતોએ દેશીઓનું પ્રયત્ન કરીને તેના નિયમો બાંધ્યા, અને એમ સંસ્કાર પમાડી તેને છંદ એવા શાસ્ત્રીય નામે પિંગળમાં જગા આપી. ગૂજરાતની એક દેશી હજી એવો સંસ્કાર પામી નથી. કદાપિ સોરઠો ગૂજરાતમાંથી વૃજપિંગળમાં ગયો હોય, તોપણ એને સંસ્કાર પમાડનાર તો બેશક વૃજભૂમિ જ હશે.

ગૂજરાતી કવિતા તો બધી દેશીમાં જ લખાઈ છે એમ કહેવામાં કાંઈ ઘણી અતિશયોક્તિ નથી. દયારામભાઈના વખત સુધી તો પ્રાચીનકાળથી ગૂજરાતી કવિઓ દેશીમાં જ લખતા આવ્યાછે. માત્ર સામળ કવિએ જ વૃજ-દેશના થોડાએક છંદ સર્વત્ર ઠેકાણે વાપર્યા, અને દેશીનો ત્યાગ કર્યો. એને અનુસરી બે ત્રણ કવિઓ કોઈ કોઈ વખત એ પરદેશી પદ્યબંધન પોતાની કવિતામાં વાપરી ગયા છે. બાકીના બીજા બધા તો ગરબી ધોળ કે બીજી જાતની દેશીમાં જ પોતાની વાણીનો પ્રકાશ કરી ગયાછે. હાલના વખતમાં છંદનો કાંઈ વધારે પ્રસાર થવા લાગ્યો છે ખરો. કવિ દલપતરામે પ્રથમ છંદનો સામળ કરતાં ઘણો વધારે ઉપયોગ કર્યો, અને ઘણા માત્રામેળના તથા કેટલાએક અક્ષર છંદથી ગૂજરાતીઓને જાણીતા કર્યા. પછી કવિ નર્મદાશંકરે તો અક્ષર છંદનો મહીમા ઘણો જ ગજવ્યો. એવામાં નર્મદાશંકર, દલપતરામ, અને હીરાચંદનાં પિંગળ બહાર પડ્યાં, અને છંદનું જોર મજબૂત પાયા ઉપર આવ્યું. એ સ્થિતિમાં સ્વભાવિક રીતે દેશી લખનારાઓ હલકા ગણાવા લાગ્યા, અને છંદમાં લખવું એ કવિનું પરમ પુરુષાર્થ છે એમ માનવામાં આવ્યું. તે છતાં પણ દેશીઓનું પ્રયત્ન બહુ ઓછું થયું એમ સમજવામાં બહુ ભૂલ છે. એ કદાપિ કોઈને આશ્ચર્ય જેવું લાગશે, પણ નિઃસંશય ખરું છે, કે છંદનો એ પ્રમાણે ગૂજરાતમાં અપૂર્વ પ્રસાર કરાવનારા કવિઓ નર્મદાશંકર અને દલપતરામની કવિતાનો પણ ઘણો ભાગ છંદમાં નથી, પણ દેશીઓમાં જ છે. એ બેઉની અર્જભાષણ ઉપરથી એતો સિદ્ધ થઈ

ચૂક્યું છે કે સંગીત કવિતામાંતો દેશીઓ રહેવાનીજ, અને મોટા કાવ્યમાં અક્ષરછંદ બધે ફતેહમંદીથી ગૂજરાતીમાં વાપરી શકાય એ વાત પણ અસંભવિત સરખી બધાને લાગેછે. અર્થાત્—દેશીઓ ગૂજરાતમાં ઘણી વપરાતી આવીછે અને આગળ પણ વપરાવાનીજ. વળી હાલ પ્રાચીન કવિતાનો અભ્યાસ નિશાળોમાં દાખલ થયો છે, અને તેથી તે કવિતાનાં બંધારણ જાણવાની ઘણી જરૂર છે. એ સઘળા કારણોને લીધે એ દેશીઓનું પિંગળ રચાવું હાલ અવસ્ય થઈ રહ્યુંછે.

આ ખારીક વિષય ઉપર અમે થોડું થોડું લખવાનો વિચાર રાખીએ છીએ. આ જાતનો ગૂજરાતી ભાષામાં પ્રથમજ પ્રયત્ન થાયછે અને તેથી આશાછે કે વિદ્વાન મિત્રો એનું ઉદાર દૃષ્ટિથી અવલોકન કરશે. એક બાપાનું પ્રથમ વ્યાકરણ રચવું એ કઠિણ અને મહાભારત કામછે તેના કરતાં પણ પ્રથમ પિંગળ રચવું એ વધારે કઠિણ અને મહાભારત કામછે. વ્યાકરણ રચનારને ખોલાતી બાપાનું ઘણુંજ અવલોકન કરવું પડેછે અને જો અવલોકન કરવામાં કાંઈ ખામી રહી જાયછે તો તે દોષ તેને આગળ નહ્યા વિના રહેતો નથી, જેમ દૂધમાંથી અતિશ્રમે માંખણ નીકળે છે તેમ બાપામાંથી બાપાના નિયમ ખેંચી કાઢાડતાં પરિશ્રમ અને યુદ્ધિબળનો બહુજ ખર્ચ કરવો પડેછે. એ સઘળી મુશ્કેલીઓ પેહેલાં પિંગળકારને નડેછે, અને તેમાં વિશેષ એક તેને ઘણીજ શ્રવણશુદ્ધિ, અને કાવ્યશાસ્ત્રની સ્વાભાવિક સમજ જોઈએ છઈએ. જો તેનો કાન જરા પણ કાંઈ ભૂલ કરે તો તેની બધી રચના મિથ્યા જાય, અને જો છંદશાસ્ત્રના ઊંડા મર્મ સમજતો ન હોય તો દેશીઓની ખરી પદ્ધતિને ખોટી ગણી સ્વછંદી નિયમજ ગોઠવવા તત્પર થઈ જાય.

અમે જાણીએ છઈએ કે ગૂજરાતમાં છંદ શાસ્ત્રીનું જ્ઞાન ઘણુંજ થોડું છે તે છતાં જો એમાર વિદ્વાનમિત્રો એ વિષયમાં નિપુણ છે તેને આર્જવ પૂર્વક વિનંતિ કરીએ છઈએ કે વિષયમાં જ્યાં પણ કાંઈ મતભેદ જેવું લાગે ત્યાં અમને સૂચવતાં આચકો ખાવો નહિ. અમારો હેતુ દેશીઓનું પ્રયત્ન કરી ખરા નિયમ બાંધવાનો છે;—મતભેદ ખેંચવાનો નથી.

દેશી પિંગળનો આરંભ કરવાની પૂર્વે પિંગળ શાસ્ત્રનાં સામાન્ય મૂળ તત્વ સમજવાં જોઈએ. પિંગળના ગ્રંથોમાં એ શાસ્ત્રના વિશેષ નિયમો બહુ આધ્યા હોયછે, પણ સામાન્ય મૂળતત્વને બિલકુલ છેડતાજ નથી. આ

હંદમાં આટલી માત્રા, ગણું તથા આ ઠેકાણે યતિ, અને આ હંદમાં આ પ્રમાણે, એ બહુજ વિસ્તારથી લખ્યું હોયછે—એટલે સુધી કે ગૂજરાતીએને મન પિંગળનો અર્થ નકારું લાંબુ કથનજ થઈ રહ્યોછે—પણ તેનાં કારણુ લેશમાત્ર પણ આપતા નથી. પિંગળના મૂળ સમર્થ ગ્રંથકારો એ કારણોથી અજાણુ હતા એમ અમારો કહેવાનો હેતુ નથી. એથી ઉત્તરું તેઓએ કુટલાએક સૂક્ષ્મ નિયમો બાંધ્યાછે તે બિપરથી સાફ લાગેછે કે તેઓ એ કારણુ બરાબર જાણતા હતા. પણ આપણા સઘળા શાસ્ત્રના ગ્રંથોની પેઠે પિંગળમાં બોધન શૈલીજ વાપરીછે, અને શોધનનો જરા પણ ઉપયોગ કીધો નથી તેથી કારણોની સમજ તે સમજનારમાંજ રહી, અને પાછળથી તો ઘણા પિંગળપાઠી વેદપાઠીના જેવાજ વિવેકરહીત થયા.

પિંગળ એ પદ રચનાનું શાસ્ત્રછે, સારે પ્રથમજ એ પ્રશ્ન ઉઠેછે કે પદ એટલે શું? ઘણા લોકો પદ ને કવિતામાં શો ભેદછે તે ન સમજી તે બનેને એક રૂપ ગણેછે, પણ ખરું જોઈએ તો દેહ અને આત્મા એ બે જેવી નિરાળી વસ્તુછે, તેવીજ કવિતા પદથી જુદીજ વસ્તુ છે. કવિતા અર્થમાં રહેલીછે, અને પદરચના શબ્દની ધ્વનિમાં રહેલીછે. અજાણી પરબાષાના પદની ખુબી આપણે અનુભવી શકીએ. પણ તે ભાષા સારી પેઠે બણ્યા શિવાય તેનો કવિતારસ ક્યારે પણ સમજવાનો નહિ. એ વાત ખરી કે કવિતા અને પદ બહુધા જોડેજ જોવામાં આવેછે, અને કવિતાનો સંપૂર્ણ સમાવેશ પદ વિના ખીજ રૂપમાં થઈ શકતો નથી, તોપણ એ નિરાળી વસ્તુઓ છે એ જાણવું બહુ અગત્યનું છે. પદ કવિતા વિનાનું હોય, અને ગદ્યમાં કવિતારસ કેટલોએક તો ઘણીવાર આવી શકે છે.

પદ જેમ એક બાજુએ કવિતાની હદમાં પેસી જાયછે તેમ બીજી બાજુએ તે સંગીતની હદમાં જતું રહેછે. ઘણા લોકો ગાયન ને પદ એક રૂપજ ગણેછે, અને ખરેખર એ બે વચ્ચેનો ભેદ તો ઘણો ઘણોજ સૂક્ષ્મ છે. એ બન્ને એટલે પદશાસ્ત્ર અને સંગીતશાસ્ત્રને અર્થની સાથે કામ નથી, પણ શબ્દની ધ્વનિ સાથે કામ છે. એ શબ્દ માધુર્યના નિયમોનાં શાસ્ત્રછે, અને ખરું જોઈએ તો સંગીતશાસ્ત્રનોજ પદશાસ્ત્ર એક વિષયછે. સંગીતશાસ્ત્રના બે વિષય છે:—સ્વર અને તાલ; સ્વર એ સંગીતશાસ્ત્રનો ખાસ વિષયછે, અને તાલનું જ્ઞાન એ બંનેમાં જોઈએ છઈએ. હાલ આપણામાં કવિતા જે ગવાયછે તેમાં અવશ્ય કાંઈ સ્વર ભેદ થાયછે ખરો,

પણ તે એટલો નથી કે સંગીતશાસ્ત્રની ગણતરીમાં ગણવાનું કહેવાય, અને જેમ જેમ ભાષાઓ વધારે ખેડાતી જાય છે તેમ તેમ તેનું વળણ એ સ્વરભેદ દૂર કરવા તરફ છે. ઘણી ખેડાએલી ભાષાઓમાં, જેમકે ઇંગરેજી, વૃજ વગેરેમાં હંદ ગવાતા નથી, પણ બોલાય છે. પંડીત કવિઓની ક્ષણે ક્ષણે અનેક રસમાં ઉડતી વાણીને ગાયનનો એક રસ ઉદ્ધીપન કરવાને બદલે તેને પ્રતિકુળ થઈ પડે છે. માટે પદ્યની વ્યાખ્યા એમ કરીએ તો ચાલે કે શબ્દના ઉચ્ચારણ સંબંધી સ્વરભેદ વિના બીજા કાંઈ નિયમો રાખીને જે રચના કીધી હોય તે પદ્ય. ગદ્યમાં શબ્દ રચના અર્થ અને વ્યાકરણ નિયમને અનુસરી જ કરવામાં આવે છે, પણ પદ્યમાં તે ઉપરાંત શબ્દના સ્વરૂપ ઉપરજ, અને તે સ્વરૂપના સંયોગે ઘડાતા શ્રવણ માધુર્ય ઉપર અવશ્ય ધ્યાન આપવામાં આવે છે.

દુનિયામાં પદ્ય રચનાનાં બે ધોરણ જાણવામાં આવ્યાં છે. એ બે શિવાય બીજાં છે, પણ તે આ બેના પેટામાં જ મૂકી શકાય છે. મુખ્ય તો એ રીત છે કે પદ્યની પ્રત્યેક લીટીના અમુક ભાગ પાડ્યા હોય તો તે દરેક ભાગને બોલતાં સરખો જ કાળ જાય. એ રીતે સરખો કાળ જવાથી ઉચ્ચારણ નિયમિત થાય છે અને કાનને સ્વભાવિક રીતે જ પ્રિય લાગે છે. એ પ્રત્યેક કડકો બોલતી વખતે કાંઈ ભાર મૂકવામાં આવે છે, અને એ કડકા સમાન કાળ અંતરે હારખંધ સ્વરનો કડકો લેતા લેતા હારખંધ ચાલ્યા જાય છે. કાંઈ વધારે થોભવાનું આવે છે ત્યારે એમ કહેવાય છે કે લીટી અથવા ચરણ પૂરું થયું, અને એવા ચરણના અમુક જુથને હંદ કહે છે. ઘણું કરીને આપણા દેશના હંદ ચાર ચરણનાં હોય છે. સંગીત કવિતા વિના ત્રણ ચરણી શ્લોક જેવામાં આવતો નથી પણ બે ચરણી દોહરો અને છ ચરણી છંદો તો બધે પ્રસિદ્ધ છે.

ઉપર કહ્યું તે શિવાય બીજી રીત પદ્યરચનાની છે. પ્રથમની રીત તો આપણા દેશની સામાન્ય રીત છે એટલે ઉદાહરણ વિના પણ સમજાઈ જશે. તથાપિ આ રીતનું ઉદાહરણ વિના સ્પષ્ટીકરણ કરવું અશક્ય છે. ઇંગરેજી વગેરે કટલીએક યૂરોપીયન ભાષાઓમાં એ ચાલે છે. સંસ્કૃત, ગ્રીક, લેટિન, સંધ્યા હિંદુસ્તાનની પ્રાકૃત, આર્ય વગેરે ઘણી પ્રાચીન અને અર્વાચીન ભાષાઓમાં પહેલી રીત ચાલે છે. એ બધાના પદ્ય સમકાળી વિભાગની ઉપર આધાર રાખે છે. પણ એ સમકાળી વિભાગ કઈ ભાષાઓ

માં થઈ શકે કે જેના ઉચ્ચારણમાં -હસ્વ દીર્ઘનો ભેદ ચોખો રહેયોછે. ઇંગરેજ ભાષામાં એ ભેદ ચોખો નથી. અને લિપિતો એ ભેદ સમજતીજ નથી. ત્યારે એવી ભાષાઓએ પદરચનાની ખીજી યુક્તિ કહાડી છે. અથવા ખરું જોઈએ તો સંસ્કૃત, ગ્રીકમાં જે જાણી પદ્ધતી ચાલતી હતી તેની સ્વસામાર્થ્યને અનુકુળ પડતી એક અપભ્રંશ રીત પકડી છે. એ જે ભાષાઓએ સમકાળી નિયમ શિવાય એક વધારે નિયમ સ્વિકાર્યો હતો, સમ-ભાગમાં અક્ષર સંખ્યા પણ સરખીજ રાખતા હતા કે તે ભાગ સઘળી રીતે સરખાજ થઈ જાય. એ વિશેષ નિયમ એ ભાષાઓએ રાખ્યો, પ્રત્યેક ભાગમાં જેમ ભાર મૂકવામાં આવતો હતો તેમ મૂકવાનું કાયમ રાખ્યું, પણ સમકાળની વાત પોતાની અશક્તિ જાણી છોડી દીધી. એ રીતે આ-પણુને એવી નવી છે કે વખતે એમ પણ લાગે કે એમાં તે પદપણું કયાં રહ્યું, તોપણુ એ રીતથી એ કેટલું એક શબ્દ માધુર્ય સંપાદન થઈ શકે છે, અને કવિતા રસનો ભાગ બેશક તે ઝીલવાને સમર્થછે; હુંકામાં સમકાળ ભાગની, અને સમસંખ્યા વર્ણવાળા ભાગની એવી જે રીતિઓ પદરચનાની છે,

હવે ગૂજરાતી દેશિઓનું બંધારણ કઈ રીતિનું છે? પહેલી કે ખીજી? એ જાણવું બહુજ અગત્યનું છે, પણ એનો ઉત્તર કાંઈ અધરો નથી. ખીજી રીતિએ એટલે અક્ષરના સામ્ય ઉપર તો દેશીઓ નથી રત્યાઈ, એતો જરા મહેનત લઈને કાઈ ગમે તે દેશીનું પ્રયત્ન કરશે તો તેને ઝટ માલમ પડશે. એક લીટીમાં સોળ અક્ષર માલમ પડશે, તો ખીજીમાં ચૌદ, ત્રીજીમાં ૨૦) અને ચોથીમાં હરાડ. અક્ષરનો નિયમ છે-જ નહીં. ત્યારે માત્રાનો નિયમ હોવો જોઈએજ, કેમકે જે તે નિયમ પણ નહીં હોય તો તો એ પદજ નથી, અને જે પદજ નથી તો ગાધર્વો જે સારંગી નરદાં લઈ ગાયછે, અને ગૂજરાતીઓ હરખથી સાંભળે છે તે બધું પશુથી પણ અધમ પ્રાણીના જેવો બેસજ સમજવો.

આ ઠેકાણે અમારે એક વાત સંભારવી જોઈએ. પદના નિયમ પાળવા, અને મજ્જૂરની માફક મહેનતે માત્રેમાત્ર મેળવી જવી એ બંને જૂદીજ વાત છે. ખરા કવિને માત્રા ગણવી પડતી નથી. તે ગણતા નથીજ, અને જગતમાં જેટલા મોટા કવીઓ થઈ ગયા છે તેમની વાણી સ્વભાવિકજ છે. જેમ ગદ્યનો કોઈપણ સારો લખનારો લખતી વખતે વ્યાકરણ

નિયમનો વિચાર કરતો નથી, પણ પોતાની કંલમને ઉછાળાખંધ મનના વેગની પછાડી ફેંકતો ચાલ્યો જાય છે, તેમ કવિઓના મુખાર્વિદમાથી સરવસ્તી આપો આપ ખળખળાટ ચાલી જ જાય છે, અને તે વખતે પિંગળશાસ્ત્રનાં ખંધનમાં ચાલુંડું એમ તેને લેશમાત્ર પણ માલમ પડતું નથી. એ ખરું કે એટલે સ્વચ્છંદ વેગ છતાં પિંગળશાસ્ત્રનું ખંધન ખરાબ જળવાય છે, પણ તેતો સ્વાભાવિક રીતે જ તેનાથી થઈ જાય છે. જેમ સાધારણ લોકોથી બોલતાં અને વિદ્વાનોથી લખતાં વ્યાકરણ નિયમ સહજ પળાઈ જાય છે, તેમ ખરા કવિની ઉભરાતી વાણીમાં સ્વાભાવિક પિંગળ નિયમ રહેલા છે. ખરે, જો એ પિંગળ નિયમ એ પ્રમાણે સ્વાભાવિક નહીં હોય, તો પછી એ શાસ્ત્ર જ રોનું અને એને માન્ય પણ કોણ કરે ?

ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે ગૂજરાતી કવિઓ સ્વાભાવિક કવિતા કરી ગયા છે અને તેમાં કાંઈ નિયમ હોવા જ નોંધ્યો. પણ ફક્ત સ્વાભાવિક રીતે જ અને શાસ્ત્રની સહાયતાની સાથે કામ કરવામાં જ ફેર પડે છે તે બેશક અહીંયાં નજરે પડે છે. શાસ્ત્રના નિયમ જણાયાથી કળા સંપૂર્ણ થાય છે. ગદ્યનો લખનાર લખતી વખતે વ્યાકરણ નિયમ બોળીઓળીને જ લખતો નથી, તે છતાં વ્યાકરણજ્ઞાનથી તેનું લખાણ નિર્દોષ થાય છે. તેમ સ્વાભાવિક કવિઓ પિંગળ ન જણ્યા હોય તો છૂટ વધારે લે, એટલે તે પોતાના ઉત્સાહમાં જ અક્ષર લઘુ બોલાતો હોય તેને તે ગુરુ કરે અને ગુરુને લઘુ કરે, અને તેને ખબર ન પડે કે હું આ ઠેકાણે છૂટ લઉં છું. તેનો કાનતો તેના ઉચ્ચારણ પ્રમાણે પદ તાલખંધ છે કે નહીં તે કહે, પણ જ્યાં તેનું ઉચ્ચારણ જ ભાષાના નિયમથી ઉલટું હોય તો ત્યાં તેને કાંઈ સહાય કરી શકતો નથી. ખરું કે એના ઉચ્ચારણ પ્રમાણે એ લીટી તાલખંધ જ છે, તથાપિ બીજા વાંચનારે જો ઉચ્ચારણ ભિન્ન કીધું તો તે ઝટ તૂટવાની. આ ઠેકાણે શાસ્ત્રનો અભ્યાસ ખપમાં આવે છે. જો પિંગળ જાણતો હોય તો સમજે કે આ ઠેકાણે દીર્ઘ ઉચ્ચારણ હું કરું છું, પણ ભાષામાં તો હ્રસ્વ છે જો. આટલું જ્ઞાન તેના ઉપર હમેશાં અકુશરૂપ રહેવાનું અને છૂટ લઉં છું એમ સમજ્યો કે તેને જેમ બને તેમ થોડી જ છૂટ લેવાનું મન થવાનું. સંસ્કૃત કવિઓ ઘણું કરીને કાંઈ જ છૂટ લેતા નથી. જનભાષાના કવિઓ ઈકારને ઉકારવાળા અક્ષર શિવાય બીજા ઠેકાણે થોડી જ લે છે, અને આપણા જૂના ગૂર્જર કવિઓ તો સઘળા સ્વાભાવિક કવિ જ છે એટલે

મરજીમાં આવેલાં અને મરજીમાં આવે તેટલી છૂટ લે છે. તે છતાં તેમનું લખાણ નિયમિત છે એવો નિઃસંશયજ, પણ ઉચ્ચારણની છૂટ ઘણી લીધી છે. સારા કવિઓમાં એ છૂટ પણ ઘણી નથી, અને જ્યાં છે ત્યાં રસમાં વધારે કરનારી છૂટ છે, પણ એ વિષય આગળ કાંઈક વિસ્તાર આવશે.



ભાષાશાસ્ત્ર.

ભાષાઓ શી રીતે ઉત્પન્ન થાય છે અને વૃદ્ધિ પામે છે એ વિષયનું જે શાસ્ત્ર તેને ભાષાશાસ્ત્ર કહે છે. વ્યાકરણ અને ભાષાશાસ્ત્ર એ બંનેના વિષય એક બીજાથી જુદાજ છે. સાધારણ રીતે વ્યાકરણ તો એકજ ભાષાનાં લક્ષણો જુએ છે, અને તે જોવાની મતલબ ભાષાઓ શી રીતે ઉત્પન્ન થઈ અને વૃદ્ધિ પામી તે જાણવાની નથી, પણ તે અમુક ભાષામાં જે જ્ઞાનના ભંડાર રહેલા છે તે પ્રાપ્ત કરવાની કુંચી હાથમાં લેવી એ મતલબ છે. વ્યાકરણનો અભ્યાસી એક ભાષા ભણે છે તે તે માંહેલા ગ્રંથો વાંચવાની શક્તિ મેળવવાને સારૂ ભણે છે, પણ તે ભાષાજ જાણવાને સારૂ ભણતો નથી. ભાષાશાસ્ત્રીનો ઉદ્દેશ એથી જુદાજ છે. તે જે ભાષાઓ ભણે છે તે ભાષાઓ વિષે શોધ કરવાને સારૂજ ભણે છે. ભાષાઓ ભણ્યાથી તેને પણ તે ભાષામાં રહેલું જ્ઞાન મળે છે અને તેનો લાભ લે છે એમાં કાંઈ શક નથી, તોપણ એની નજર હમેશાં જુદીજ વાત ઉપર રહેલી છે. અર્થાત્—ભાષા ભણવી એજ ભાષાશાસ્ત્રીનો પ્રધાન ઉદ્દેશ છે, અને તે ભાષાવડે બીજું જ્ઞાન મેળવવું એ ઉદ્દેશ ગૌણ છે. ભાષાશાસ્ત્રી તો, જેમ પ્રાણી વિદ્યાવાળો પ્રાણીનો, વનસ્પતિ વિદ્યાવાળો વનસ્પતિનો, ખગોળ વિદ્યાવાળો ખગોળનો અભ્યાસ કરે છે, તેમ જોને આડી અંધળી નજર રાખ્યા સિવાય ભાષાઓ તો અભ્યાસ કરે છે. જેમ પ્રાણી વિદ્યાવાળા પ્રાણીઓનાં લક્ષણો જાણવાં, તેના વર્ગ બાંધવા તેની ઉત્પત્તિનો વિચાર કરવો, એજ જોતાનું મુખ્ય કામ સમજે છે, તેમ ભાષાશાસ્ત્રી પણ ભાષાઓ વિષે જોળ કરવી, વિચાર કરવા, અને હુંકમાં ભાષાનું શાસ્ત્ર બાંધવું એજ જોતાનું મુખ્ય કામ સમજે છે, અને આમ થાય ત્યારેજ કોઈપણ જ્ઞાન શાસ્ત્ર નામને યોગ્ય ગણાવું જોઈએ.

ખરેખર ભાષાશાસ્ત્ર યૂરોપખંડમાં આજ કાલજ હજી ઉત્પન્ન થયું છે. ભાષા વિષે સામાન્ય તરંગો યુનાની કોઈ કોઈ પંડીતો ચલાવવા જતા હતા,

પણ જે લોકો પોતાની શિવાય બીજી બધી ભાષાને બર્બર એટલે જંગલી કહીને ધિક્કારતા હતા, અને જે લોકો પોતાનીજ ભાષામાં શબ્દના પાંચ વર્ગ પણ ઓળખવાને શક્તિમાન થયા નહોતા, તે લોકો ભાષાશાસ્ત્રમાં કાંઈ પણ પાયાસર વિચાર ચલાવી શકે એ આશા ફેકટ છે. ખરેખર યુનાની લોકો બીજા બધા વિષયમાં ઘણા ઉત્કૃષ્ટ થઈ ગયાછે, પણ શબ્દ શાસ્ત્રમાં તો છેક નાના બાળકના જેવાજ હતા. જૂના લોકોમાં વ્યાકરણના મહાભારત શોધ કરનાર, અને શબ્દશાસ્ત્રમાં યથેચ્છ રીતે રમણ કરનાર તો માત્ર ભરતખંડના આર્ય લોકોજ હતા. બીજા લોકો હજી અર્થથી શબ્દને જૂદો પાડી તે વિષેજ વિચાર કરવાને પાત્ર થયા નહતા. યુનાની પ્રકાશના પ્રાચીનકાળથી તે છેક છેલ્લા સેંકડા સુધી યૂરોપખંડમાં ભાષાશાસ્ત્ર શું તે પણ કોઈ સમજતું નહતું, કદાપિ કોઈનું મન ભાષાઓ શી રીતે ઉત્પન્ન થઈ તે વિષે ઓળખ કરવાનું થાય તોપણ તે સમયે જે ભાષાના મૂળ વિષે ભૂલ ભરેલા વિચારો ચાલતા હતા તેને લીધે તે ઓળખી કાંઈ પણ સાફ પરિણામ નીપજતું ન હતું. હીબ્રુ અથવા ચાહુદી એ મૂળ ભાષાએ એમ ધર્માભિમાની પાઠવી એએ અસુલથી ઠોકી બેસીડયું હતું, અને તે પ્રમાણે બધા માન્યાજ આવતા હતા એટલે શોધને ખરે માર્ગે કોઈથી પણ પડી શકતું નહતું, તેમજ ધર્મની આડ ન ગણનારા પંડિતોએ પણ મૂળથી એક એવો કપોલકલ્પિત સિદ્ધાંત ચલાવી મૂક્યો હતો કે તેને લીધે ભાષાશાસ્ત્ર કદી પણ ઉત્પન્ન થાયજ નહિ. તેઓ એમ માનતા હતા કે ભાષાઓ માણસે પોતાની મેળે પોતાની મરજી પ્રમાણે બનાવીછે, જ્યારે માણસો સુધરતા સુધરતા એવી સ્થિતિમાં આવ્યા કે તેઓથી પોતાના મનના સંઘળા વિચાર પોતાના શરીર તથા મ્હોના હાવભાવથી બતાવી શકાયા નહી, હારે તેઓએ પરસ્પર સંપ કરીને વાણીનાં ચિન્હ મુકરર કર્યા, અને એક મતે એવો ઠરાવ કર્યો કે આ શબ્દનો અર્થ આ પ્રમાણે સમજવો, અને આ શબ્દનો અર્થ આ પ્રમાણે; આ મત દેખીતોજ ખોટોછે, તોપણ ઘણા કાળ સુધી નાસ્તિક વિદ્વાનોમાં એ સંદેહ વિના મનાયો જતો હતો. લૅલૅક, આડમસ્મિથ, અને ડયુગલ્ડ સ્ટુઅર્ટ જેવા ફિલસૂફોએ પણ એ મત કબુલ કરી તેનું વધારે સ્પષ્ટીકરણ કર્યું આ બે ભ્રમણાઓને લીધે ભાષાશાસ્ત્રના શોધકો આડે રસ્તેજ કૂચાયા કર્યા. બધી ભાષાઓનાં મારી મચડીને હીબ્રુમાંથી મૂળ કહાડવાને સાફ પગ માં અને અઠારમા સેંકડામાં ઘણાઓએ અ-

ત્યંત પરિશ્રમ તથા વિદ્યાનો ખર્ચ કર્યો, પણ વેળુમાંથી તે તેલ શી રીતે નીકળે? ૧૮મી સદીના ઘણા ફિલસુફો માણસે પોતાની મેળે ભાષાની શી રીતે યોજના કરી હશે તેની અટકળો કરવાનું મંડી ગયા, પણ કેવળ અટકળથી શું થઈ શકે? પ્રથમ પ્રત્યક્ષ વિના અનુમાનસાન નથી, એવો જે તર્કશાસ્ત્રનો સિદ્ધાંત તે તો તેઓ બિલકુલ જ ભૂલી ગયા. એ વાતનું પહેલું વહેલું સ્મરણ તેઓને લીબનિટ્ઝ નામના મહાપંડીત અને તત્ત્વવેત્તાએ કરાવ્યું. એણે ચોખું બતાવી આપ્યું કે “ જે આ તમે શ્રમ કરોછો તે સઘળો ફોકસ છે, જે તમારે ભાષાના શાસ્ત્રનો શોધ કરવોછે, તો જેમ બીજા શાસ્ત્રની ખોળ કરોછો તેમજ એની પણ કરો. નકામા તરંગો ન દોડાવો, તેમજ અગાઉથી એહ હબસીમૂઠ બાંધીને ન એસો, પણ પ્રથમ કેટલીએક સત્ય વાતોનો સંગ્રહ કરો અને પછી તે ઉપર તમારી અનુમાન શક્તિ વાપરો. પ્રથમ જૂદી જૂદી ભાષાઓ તો ભણો, તેનાં શબ્દોનો સંગ્રહ તો કરો, તેના વ્યાકરણ નિયમોની વિશેષતા તો જુઓ, અને પછી તે ભાષાઓના સરખાપણા અથવા ઉલટાપણા વિષે તમારી કલ્પના ચલાવવા લાગો. જ્યારે તમે એ પ્રમાણે દુનિયાની ઘણી ભાષાઓના કોષ તથા વ્યાકરણ એકઠાં કરશો, ત્યારે તમે બરાબર રીતે કહેવાને શક્તિમાન થશો, કે મૂળ ભાષા કઈ છે, તે કેવી હતી, તેમાંથી કઈ કઈ અને શી રીતે ઉત્પન્ન થઈ વગેરે વગેરે.”

આ સમર્થ જ્ઞાનીના વચન તથા પરિશ્રમના પ્રતાપે ધર્મ પ્રચારકો, પ્રવાસીઓ, અને બીજાઓ પોતપોતાના પ્રસંગાનુસાર ભાષાઓ અને ઉપભાષાઓના શબ્દસંગ્રહ કરવા લાગ્યા, અને ઇસવી સન ૧૮૦૦ માં એક જોશ્યુટ પ્રચારકે સ્પેનિષ ભાષામાં છ પુસ્તકભર એક મોટો ગ્રંથ રચ્યો તેમાં ૩૦૦ ભાષાના નમુના આપ્યા, તે દરેકની હકીકત લખી, અને ઘણે ઠેકાણે તેઓનો પરસ્પર સંબંધ પણ દૈવયોગે બરાબર બતાવ્યો. છ સાત વર્ષ પછી એ ગ્રંથને તથા રશિયન સરકારે સંગ્રહ કરાવ્યા તેને આધારે બર્લિનમાં એક બીજું પુસ્તક રચાયું. માટે અહીં જોઈએ તો ૧૮૦૭ નું વર્ષ એટલે ૧૯ મા સેકડાનો આરંભજ ભાષાશાસ્ત્રનો આરંભ છે. આ પ્રમાણે ભાષાશાસ્ત્ર ખરે રસ્તે પડયું; તોપણ એ માર્ગમાં અંધકાર અને કેવળ ગુંચવણ જ દીસતી હતી, માર્ગ બતાવનાર અજવાળું કોઈ ઠેકાણે પણ દેખાતું હતું નહિ. અંધારામાં હાથ પસારી મહા અરણ્યમાં

ચાલવા સરખું એ હતું. એ અંધારામાં—એ ગુંચવાણમાં—સંસ્કૃત ભાષાના જ્ઞાને એકદમ અજવાળું કરી મૂક્યું, એકદમ એથી અવ્યવસ્થામાં વ્યવસ્થા દીસવા લાગી; એકદમ ધોરી રસ્તો નજરે પડ્યો, અને ભાષાશાસ્ત્રરૂપી મહા અરણ્યના શોધકો આપોઆપ આતંદ્રભેર આગળ ધસવા લાગ્યા. હુંકામાં સંસ્કૃત વાણીએ યૂરોપીઅન નિદાનોના હાથમાં ભાષાશાસ્ત્રની કુંચીજ મૂકી દીધી, અને તેથી તેને પ્રતાપે પાછલા એ હજાર વર્ષમાં જે થઈ શક્યું નહોતું તે થોડાજ વર્ષમાં સહેજ થઈ ગયું—એટલે ભાષાશાસ્ત્રનો મનખુત પાયો રોપાયો અને હાલ તેનું વધીને મોટું વૃક્ષ થઈ રહ્યું છે.

સંસ્કૃત ભાષાનું ઝોળખાણ પ્રથમ યૂરોપીઅન લોકોને કરાવવાનું અને તે તરફ તેઓનું લક્ષ ખેંચવાનું માન સરવિલિયમ જેન્સને છે. એ વિદ્વાને શંકુત્થાનું ભાષાંતર પ્રગટ કરીને સંસ્કૃત ભાષાનો રસ યૂરોપને અખાઓ, અને કોલખુકના લખાણે ભરતખંડના અધ્યાત્મશાસ્ત્ર તરફ યૂરોપને પાછું કાંઈ માનપૂર્વક જોતાં શીખવ્યું. અર્વાચીન યૂગેપ અમક્યું, અને જે લોકોને આત્મ પર્યંત જંગલી કહીને પોતાના અજ્ઞાનમાં નિંદતું હતું તે લોકો એક, વખત રસિક, વિદ્વાન, અને શાણા હતા એમ કહેવાની જરૂર પડી. એ પ્રસંગે સરવિલિયમ જેન્સે પોકારીને આખા યૂગેપને કહ્યું કે “સંસ્કૃત, ગ્રીક, અને લાટિન એક મૂળમાંથી નીકળીઓ છે એમ કોઈપણ ભાષાશાસ્ત્રીનો કહ્યા વિના છૂટકો નથી. યૂરોપની હાલની ઘણીખરી અર્વાચીન ભાષાઓના મૂળ પણ સંસ્કૃતમૂળને મળતાંજ છે, અને જૂની ફારસી ભાષા પણ એજ કુટુંબની છે.” પણ ઇંગ્લાંડની ભાષા તે સમયે યૂરોપમાં એટલી પ્રસિદ્ધ નહોતી. ઇંગ્લાંડના લોક વિચાર મૂર્તિમાન થાય તે પહેલાં તેને ઝીલી લે એવા નથી, વગેરે કારણોને લીધે એ પોકાર યૂરોપમાં બધે સંભળાયો નહિ. ઇંગ્લાંડમાં તો ભાષાનું, અને ભાષાનું સિદ્ધ થયું એટલે જાતિનું પણ એક્ય આ ઉપરથી સિદ્ધ થવા લાગ્યું તેજ ઘણાને પરવડ્યું નહિ, અને ડયુગલ્ડસ્ટુઅર્ટ જેવો પંડીત પણ એવાં બુદ્ધાનાં બતાવા લાગ્યો કે સંસ્કૃતભાષા કંઈ ખરી ભાષાજ નથી, પણ એતો બ્રાહ્મણોએ ગ્રીક અને લાટિન ઉપરથી નવીજ ઘડી કાઢાડેલી ભાષા છે. પણ એ પોકાર જર્મનીના સ્વેજલ નામના ઉત્સાહી પંડીતે સાંભળ્યો, અને સાંભળતાંજ એ પ્રાચીન ભાષાના અભ્યાસમાં નિમગ્ન થયો. અભ્યાસ કરીને પુર્તજ “હિંદુઓની ભાષા અને વાદ્યા” એ નામનું રસભર્યું એક પુસ્તક

પ્રગટ કર્યું, અને એ પુસ્તકથી આખા યૂરોપખંડમાં સંસ્કૃત ભાષાનું મહત્વ જાહેર થયું. જેમ સરાવલિયમન્ને-સને યૂરોપમાં સંસ્કૃત ભાષા ઓળખાવવાનું માન ઘટેછે, તેમ આ પંડીતને એનું મહત્વ પ્રગટ કરવાનું માન છે. એ ગ્રંથ સને ૧૮૦૮ માં બહાર પડ્યો હતો. એ સમયથી જર્મન લોકો સંસ્કૃત અભ્યાસ તરફ ખૂબજ મંડ્યા છે, સંસ્કૃત વિદ્યા તે જર્મનનીજ થઈ પડી છે, અને ઇંગ્લાંડ જેના કે તનુજે હજારો બંધ હિંદુસ્થાનમાં વસેછે, જેણેજ એ ભાષાની ઓળ કરી, જેણેજ એ ભાષા પ્રથમ યૂરોપમાં દાખલ કરી, તે દેશને સંસ્કૃતના શિક્ષાગુરુઓ જર્મનીથી હાલ મંગાવવા પડે છે. ખરેખર ભરતખંડનું સંપત્તિ સુખ ઇંગ્લાંડ ભોગવે છે, અને વિદ્યાસુખ જર્મની ભોગવે છે. જર્મન લોકો એ સંસ્કૃતના મોટા મોટા વ્યાકરણ અને ટોષ રચ્યા છે, વેદ સગ્રખા ગ્રંથોના પણ ભાષાતર કરવા માંડ્યાં છે, અને આર્ય સમયનું ખરાખર ચિત્ર પોતાના મનમાં યથા શક્તિ ઉતાર્યું છે. જર્મન દેશ, ખરે પોતે કહેછે, તેમ “જર્મન” દેશજ થઈ પડ્યો છે. મોટા મોટા ભાષાશાસ્ત્રીઓ દેશમાંજ થઈ ગયા છે-ઇંગ્લાંડનો હજી એકે ભાષાશાસ્ત્રી કહેવાયો નથી. ફ્રેંચે પાછળથી સંસ્કૃત અભ્યાસ કરવા માંડ્યો, છે, અને જેમ સઘળા વિષયમાં એ વિચક્ષણ લોકો સિદ્ધિ પામે છે તેમ આમાં પણ પામ્યા છે, અને હાલ ભાષાશાસ્ત્રમાં જર્મનની દમોદમ આવી પહોંચ્યા છે. તોપણ હજી સંસ્કૃતીઓની સંખ્યા તો જર્મનીમાંજ સૌથી વધારે છે.

ઉપર કહ્યું. તે પ્રમાણે સંસ્કૃત ભાષાનું જ્ઞાન મળ્યા પછી યૂરોપમાં ભાષા શાસ્ત્રની ઉત્તરોત્તર વૃદ્ધિ થતી ગઈ. સન ૧૮૧૬ માં ખોપ નામના પ્રખ્યાત સંસ્કૃતીએ પોતાના ગ્રંથ પ્રગટ કરવાનો પ્રારંભ કર્યો, અને “આર્ય-વર્ગની ભાષાઓનું વ્યાકરણ” એ નામનું મહા પુસ્તક રચી પોતાના શ્રમની પરિસીમા આણી. આ ગ્રંથોમાં ગ્રીક, લાટિન, જર્મન વગેરે યૂરોપની ઘણી ખરી ભાષાઓને ઓશયાખંડની સંસ્કૃત વગેરે આર્ય ભાષાઓ સાથે પંડી-તાર્થી સરખાવીછે. સાન્વય વ્યાકરણ આ ગ્રંથોથી ઉભું થયું અને સાન્વય વ્યાકરણના એજ ગ્રંથો સારામાં સારા નમુનાછે. સાન્વય વ્યાકરણ અને ભાષાશાસ્ત્ર એ બહુ ભળતાં છે, પણ ફેર ઓટલોજ છે કે સાન્વય વ્યાકરણમાં જે કે જેથી વધારે અમુક ભાષાઓનોજ મુદ્દાગણો કરવામાં આવેછે, અને ભાષાશાસ્ત્રનો વિષય સામાન્ય રીતે સઘળી ભાષાઓ છે. તેમાં સાન્વય વ્યાકરણના ખોપ તે બાપજ છે. હજી એના જેવો બીજો. સાન્વય

વૈચારણી કાર્ત્ત થયો નથી. એ પંડીતના ગ્રંથો ઉપરથી સાન્વય વ્યાકરણ કિશોરાવધ્યામાંજ જન્મ પામ્યું એટલું નહિ, પણ ભાષાશાસ્ત્રને વિસ્તીર્ણ અને અવગળ પાડ્યો મળ્યો. એ પાયા ઉપર જે મોટી ઈમારત રચાઈ છે અને હવે પછી રચાશે તેને કાર્ત્ત પણ પડવાનો ભો નથી.

ખોષના સમયેજ પોટ નામનો વિદ્વાન પણ ભાષાશાસ્ત્રમાં સારા સારા શોધ કરવા લાગ્યો હતો. ગ્રીમનું જર્મન ભાષાઓનું મદદ વ્યાકરણ પણ ભાષાશાસ્ત્રના ઇતિહાસમાં ઓછું અગત્યનું નથી. જે કે એનો વિષય આર્ય ભાષાઓની એક શાખા, ટ્યુરોનિકન છે, તોપણ તે એવું સંપૂર્ણ છે કે એ શાખાનો તો એ વ્યાકરણાર્યજ ગણાયછે. વિજયવાન હંગોલ્ડ ભાષાનું સામાન્ય શાસ્ત્ર ખાંધવા નરૂદ્ધ તનમનથી મંજો. એણે વાણી અને મન એ બંનેનો પરસ્પર સંબંધ તથા એ બંનેની એક ખી-જાપર શી અસર થાયછે તે ઉપર ઘણા ઘણા વિચાર કીધા, અને ઘણા ઝીણા ભેદોને અજવાળામાં આણ્યા. પાછળથી એજ વિષયમાં સ્ટ્રીન્હાઇ નામના વિદ્વાને ઘણા અગત્યના શોધ કીધા છે.

આ રીતે આર્ય વર્ગની ભાષાઓને તપાસનાં જે શોધન પદ્ધતિ હાથ લાગી અને સંપૂર્ણ થઈ તેજ પદ્ધતિ ખીજી ભાષાઓનું વિવેચન કરતાં પણ કામે લગાડવામાં આવીછે, અને તેથી માણસની સઘળી ભાષાઓના વર્ગ ખાંધવામાં, અને તે સંબંધી સામાન્ય વિચાર કરવામાં ઘણી મદદ મળીછે. એ શોધન પદ્ધતિથી અને એ મદદથી ભાષાશાસ્ત્રે ક્યા ક્યા સામાન્ય સિદ્ધાંતો સંપાદન કર્યાછે; તેનો કાંઈ વિસ્તાર કોઈ ખીજે પ્રસંગે આપીયું.

— ❧ ❧ ❧ —

ભાષાઓના વર્ગ.

દુનિયામાં બહુ ભાષાઓ ચાલે છે. દેશ દેશની ભાષા જૂદી હોય છે એટલુંજ નહિ, પણ પ્રાંત પ્રાંતની અને પરગણા પરગણાની મધ્ય ભાષાઓ જૂદી હોય છે. હિંદુસ્તાનમાંજ જોઈયું તો ટેટ્સી બધી ભાષાઓ ચાલે છે, અને ગૂજરાતમાં પણ કાઠીયાવાડી, સુઘતી, યરોતરી, વગેરે ટેટ્સા બધા ભાષા ભેદ છે. આપણામાં કહેવત છે કે બાર ગાઉએ બોલી બદલાય, અને એટલામાં પણ જાત અત્રે બંધા પ્રમાણે જૂદા જૂદા ભેદોની બોલી જૂદી હોયછે. એ પ્રમાણે જોઈયું તો આ જગતમાં ઘણીજ ભા-

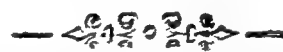
પ્રગટ કર્યું, અને એ પુસ્તકથી આખા યૂરોપખંડમાં સંસ્કૃત ભાષાનું મહત્વ જાહેર થયું. જેમ સરાવલિયમન્નેન્સને યૂરોપમાં સંસ્કૃત ભાષા ઓળખાવવાનું માન થયેલું, તેમ આ પંડીતને એનું મહત્વ પ્રગટ કરવાનું માન છે. એ ગ્રંથ સને ૧૮૦૮ માં બહાર પડ્યો હતો. એ સમયથી જર્મન લોકો સંસ્કૃત અભ્યાસ તરફ ખૂબજ મંજા છે, સંસ્કૃત વિદ્યા તે જર્મનનીજ થઈ પડી છે, અને ઇંગ્લાંડ જેના કે તનુજે હજારો બંધ હિંદુસ્થાનમાં વસેલે, જેણે એ ભાષાની ઓળખ કરી, જેણે એ ભાષા પ્રથમ યૂરોપમાં દાખલ કરી, તે દેશને સંસ્કૃતના શિક્ષાગુરુઓ જર્મનીથી હાલ મંગાવવા પડે છે. ખરેખર ભરતખંડનું સંપત્તિ સુખ ઇંગ્લાંડ ભોગવે છે, અને વિદ્યાસુખ જર્મની ભોગવે છે. જર્મન લોકો એ સંસ્કૃતના મોટા મોટા વ્યાકરણ અને કાષ રચ્યા છે, વેદ સગ્રા ગ્રંથોના પણ ભાષાતર કરવા માંજાં છે, અને આર્ય સમયનું બરાબર ચિત્ર પોતાના મનમાં યથા શક્તિ ડિતાર્યું છે. જર્મન દેશ, ખરે પોતે કહેલું, તેમ “જર્મન” દેશજ થઈ પડ્યો છે. મોટા મોટા ભાષાશાસ્ત્રીઓ દેશમાંજ થઈ ગયા છે-ઇંગ્લાંડનો હજી એકે ભાષાશાસ્ત્રી કહેવાયો નથી. કેવળ પાછળથી સંસ્કૃત અભ્યાસ કરવા માંજો છે, અને જેમ સઘળા વિષયમાં એ વિચક્ષણ લોકો સિદ્ધિ પામે છે-તેમ આમાં પણ પામ્યા છે, અને હાલ ભાષાશાસ્ત્રમાં જર્મનની દમોદમ આવી પહોંચ્યા છે. તોપણ હજી સંસ્કૃતીઓની સંખ્યા તો જર્મનીમાંજ સૌથી વધારે છે.

ઉપર કહ્યું તે પ્રમાણે સંસ્કૃત ભાષાનું જ્ઞાન મળ્યા પછી યૂરોપમાં ભાષા શાસ્ત્રની ઉત્તરોત્તર વૃદ્ધિ થતી ગઈ. સન ૧૮૧૬ માં ખોપ નામના પ્રખ્યાત સંસ્કૃતીએ પોતાના ગ્રંથ પ્રગટ કરવાનો પ્રારંભ કર્યો, અને “આર્ય-વર્ગની ભાષાઓનું વ્યાકરણ” એ નામનું મહા પુસ્તક રચી પોતાના શ્રમની પરિસીમા આણી. આ ગ્રંથોમાં ગ્રીક, લાટિન, જર્મન વગેરે યૂરોપની ઘણી ખરી ભાષાઓને ઓશયાખંડની સંસ્કૃત વગેરે આર્ય ભાષાઓ સાથે પંડી-તાર્થી સરખાવી છે. સાન્વય વ્યાકરણ આ ગ્રંથોથી હલું થયું અને સાન્વય વ્યાકરણના એજ ગ્રંથો સારામાં સારા નમુના છે. સાન્વય વ્યાકરણ અને ભાષાશાસ્ત્ર એ બહુ મળતાં છે, પણ ફેર એટલોજ છે કે સાન્વય વ્યાકરણમાં એ કે એથી વધારે અમુક ભાષાઓનોજ મુકાબલો કરવામાં આવેલું, અને ભાષાશાસ્ત્રનો વિષય સામાન્ય રીતે સઘળી ભાષાઓ છે. તેમાં સાન્વય વ્યાકરણનો ખોપ તે બાપજ છે. હજી એના જેવો બીજો સાન્વય

વૈચારણી કાર્ત્ત થયો નથી. એ પંડીતના ગ્રંથો ઉપરથી સાન્વય વ્યાકરણ કિશોરાવધ્યામાંજ જન્મ પામ્યું એટલું નહિ, પણ ભાષાશાસ્ત્રને વિસ્તીર્ણ અને અવ્યય પામે મળ્યો. એ પાયા ઉપર જે મોટી ઈમારત રચાઈ છે અને હવે પછી રચાશે તેને કંઈ પણ પડવાનો ભો નથી.

એ પતા સમયેજ પોટ નામનો વિદ્વાન પણ ભાષાશાસ્ત્રમાં સારા સારા શોધ કરવા લાગ્યો હતો. ગ્રીમનું જર્મન ભાષાઓનું મહા વ્યાકરણ પણ ભાષાશાસ્ત્રના ઇતિહાસમાં ઓછું અગત્યનું નથી. જે કે એનો વિષય આર્ય ભાષાઓની એક શાખા, ટ્યુટોનિકન છે, તોપણ તે એવું સંપૂર્ણ છે કે એ શાખાનો તો એ વ્યાકરણાચાર્યજ ગણાય છે. વિદ્યમવાન હંબોલ્ટ ભાષાનું સામાન્ય શાસ્ત્ર બાંધવા નક્કી તત્તમનથી મંજ્યો. એણે વાણી અને મન એ બંનેનો પરસ્પર સંબંધ તથા એ બંનેની એક બીજા પર શી અસર થાય છે તે ઉપર ઘણા ઘણા વિચાર ડીધા, અને ઘણા ગ્રીણ ભેદોને અજવાળામાં આપ્યા. પાછળથી એજ વિષયમાં સ્ટ્રીન્હાઇસ નામના વિદ્વાને ઘણા અગત્યના શોધ ડીધા છે.

આ રીતે આર્ય વર્ગની ભાષાઓને તપાસતાં જે શોધન પદ્ધતિ હાથ લાગી અને સંપૂર્ણ થઈ તેજ પદ્ધતિ બીજી ભાષાઓનું વિવેચન કરતાં પણ કામે લગાડવામાં આવી છે, અને તેથી માણસની સઘળી ભાષાઓના વર્ગ બાંધવામાં, અને તે સંબંધી સામાન્ય વિચાર કરવામાં ઘણી મદદ મળી છે. એ શોધન પદ્ધતિથી અને એ મદદથી ભાષાશાસ્ત્રે ક્યા ક્યા સામાન્ય સિદ્ધાંતો સંપાદન કર્યા છે, તેનો કાંઈ વિસ્તાર કોઈ બીજે પ્રસંગે આપીશું.



ભાષાઓના વર્ગ

દુનિયામાં બહુ ભાષાઓ આવે છે. દેશ દેશની ભાષા જૂદી હોય છે એટલુંજ નહિ, પણ પ્રાંત પ્રાંતની અને પરગણા પરગણાની પણ ભાષાઓ જૂદી હોય છે. હિંદુસ્તાનમાંજ જોઈશું તો ટુલ્કી બધી ભાષાઓ આવે છે, અને ગૃન્થગતમાં પણ કાલીયાવાડી, સુગંતી, ઘરોતરી, વગેરે કેટલા બધા ભાષા ભેદ છે. આપણામાં કહેવત છે કે બાર ગાઉએ બોલી બદલાય, અને એટલામાં પણ જાત અત્રે બંધા પ્રમાણે જૂદા જૂદા શોડેની બોલી જૂદી હોય છે. એ પ્રમાણે જોઈશું તો આ જગતમાં ઘણીજ ભા-

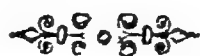
પાઓ ચાલે છે. એ ૮૦૦ની ઉપર હશે એમ હાલ જાણવામાં આવ્યું છે.

આ ભાષા બોલનારા એક બીજાનું બોલ્યું સમજી શકતા નથી. સાધારણ માણસને ભાષાઓનું મળતાપણું માલમ પડતું નથી અને તેથી કદી પણ તેમના ખ્યાલમાં આવતું નથી કે આ જુદી જુદી ભાષાઓ ચાલે છે તેમાંની કેટલીએક એક મૂળમાંથીજ નીકળી હશે. મળતાપણા કરતાં ફેર ઉપર તેનું મન વધારે દોડે છે, કેમકે વ્યવહારમાં તે જાણવાની વધારે અગત્ય છે. તે છતાં વિચારવંત માણસના જાણવામાં જ્યારે બીજી ભાષા આવે છે ત્યારે તે પોતાની ભાષા સાથે કેવી રીતે મળતી આવે છે તે પણ તેના દીઠામાં થોડું ઘણું આવ્યા વિના રહેતું નથી. પ્રથમ તો શબ્દનું યવન ગોત્રની કહીએ તો પણ ચાલે. રૂશિયા અને રૂશિયાને લગતા ભાગની ભાષાઓને સ્લેવોનેક કહેછે. જર્મની (જેમાં આસ્ટ્રિયા પૃશિયાનો સમાવેશ થાય છે) તે અને ઈંગ્લાંડની ભાષા ટ્યુટોનિક કહેવાય છે. ડેન્માર્ક, સ્વીડન નોર્વે અને આઇસલેન્ડમાં જે ભાષા બોલાય છે તેનું ગોત્ર જુદુંજ પાડ્યું છે. અને તેને સ્કાંડિનેવિયન કહે છે.

આર્ય વર્ગથી ઉતરતી સેમિટીક વર્ગની ભાષાઓ છે. એ વર્ગમાં આરબી, હીબ્રુ, ખાલ્ડી, સીરિઆક અથવા સૂર્યાની ભાષાઓ છે. અસલ ખાબીલન અને નાઈનીવાહમાં જે ભાષા બોલાતી હશે તે આ વર્ગનીજ હશે એમ શિક્ષા લેખો ઉપરથી જણાય છે તેથી અરબસ્તાન તથા તુર્કસ્તાનના ધણાખરા ભાગમાં તથા તેને લગતા પ્રદેશમાં આ વર્ગની તથા આરબી ભાષા બોલાય છે. ઈજીપ્ત વગેરે આફ્રિકાના ઉત્તર ભાગની તથા આખીસિનિયાની ભાષા આ વર્ગની છે એમ કેટલાએકનું કહેવું છે, પણ તે હજી નિઃસંદેહ સાબીત થયું નથી.

તુરાની વર્ગમાં ઘણીજ ભાષાઓ છે, પણ તેમાંની ઘણીખરી જંગલી તથા લોકો પણ તેવાજ છે તેથી તે વિષે વધારે વિસ્તાર કરવાની જરૂર નથી. એના પણ ઉત્તર તથા દક્ષિણ એવા બે ભાગ પાડેલા છે; એશિયાના મધ્ય તથા ઉત્તર ભાગમાં બોલાતી અપાર બોલીઓ, તથા યુરોપમાં તુર્કસ્તાન, હંગરી, લાપ્લાન્ડ વગેરે બાકી રહી ગએલા ભાગમાં જે ભાષાઓ ચાલે છે તે સઘળાને ઉત્તર તુરાની કહેછે. અલ્લદેશ, શિવાય, ટિબેટ, ભૂતાન વગેરે હિમાલય પર્વતની જોડીને પ્રદેશ, મલાયા, પોલિનેશિયા, તથા હિન્દુસ્તાનનો દક્ષિણ ભાગ એ ડેન્ગલોની ભાષાઓને દક્ષિણ તુરાની કહેછે,

કાનડી, તામિલ, તેલુગુ, ગોંડ વગેરે હિંદુસ્તાનમાંની ભાષાઓ તુરાની છે. હાલ એક શોધકે એ આર્ય છે એવો પૂર્વ પક્ષ ઉઠાવ્યો છે. નાગ લોકની ભાષાઓ પણ આજ વર્ગમાં ગણાય છે.



વાક્યવિચાર.

સામાન્ય વ્યાખ્યાઓ.

૧ માણસના મનનો એક નિર્ણય જેવડે સંપૂર્ણ પ્રકાશ પામે છે તેને વાક્ય કહે છે.

શબ્દવડે વિચાર અથવા ભાવ તો જણાય, પણ નિર્ણય જણાવવાને સારૂ વાક્ય અવશ્ય છે. આપણે ઘોડો જોયો, અને તેવડે જે વિચાર ઉત્પન્ન થયો તે “ઘોડો” એ શબ્દવડે સંપૂર્ણ જણાઈ શકે છે તેમજ તેને ચરતાં દેખીને જે વિચાર ઉત્પન્ન થાય છે તે “ચરતો” એ શબ્દ બોલ્યાથી સંપૂર્ણ બતાવી શકાય છે. પણ “તે ઘોડો ચરે છે” એવો જે મનનો નિર્ણય તે વાક્ય વિના કોઈ પણ રીતે સંપૂર્ણ પ્રગટ થતો નથી.

ખારીક નજરથી વિચાર કરીશું તો નિશ્ચયાર્થ, સંશયાર્થ, પ્રશ્નાર્થ વગેરે સઘળી જાતના વાક્યોમાં કોઈ જાતનો નિર્ણયજ રહેલો છે. એ સઘળાં વાક્યોવડે આ હું નિશ્ચય જાણું છું, આ વાતમાં મને સંદેહ છે, આ કામ કરાવવાની મારી ઈચ્છા છે, આ વાત હું જાણવાને આહું છું વગેરે મનના નિર્ણયજ પ્રગટ થાય છે. આ કામ કરાવવાની મારી ઈચ્છા છે, વ્યવહારમાં આ ન્યાયશાસ્ત્રની કોટિ કદાપિ કઠિણ લાગે, તો એ સઘળાને પ્રથક્ પ્રથક્ જાતના વિચાર ગણવામાં કાંઈ હરકત નથી, પણ જ્યાં શબ્દ અને વાક્યનો ભેદ સમજવો છે ત્યાંતો આટલું જીંડું ઉતર્યો વિના છૂટકો નથી.

વાક્યમાં અધ્યાહારાદિક કારણોથી એક શબ્દ પણ હોય, પરંતુ વસ્તુ તઃ તે શબ્દનો સમુદાયજ હોય છે.

૨. શબ્દો કેવી રીતે ગોઠવાઈને વાક્ય થાય છે તેનો જે વિચાર તે વાક્ય વિચાર.

૩. અધિકાર વિચાર, અનુસાર વિચાર, અનુક્રમ વિચાર, અને રચના વિચાર એવાં સાધારણ રીતે વાક્ય વિચારના ચાર વિભાગ ગણાય છે.

એમાંનાં પહેલા ત્રણ શબ્દવિચારનાં પેટામાં પણ આવી શકે. ૩૫ પ્રકરણ, અધિકાર પ્રકરણ, અનુસાર પ્રકરણ, અને અનુક્રમ પ્રકરણ એ ચારે અરેખરાં શબ્દવિચારનાજ પ્રકરણ છે, તથાપિ રચનાવિચાર કેટલોએક જાણ્યા વિના એ ત્રણ ખાતો મન માનતી રીતે સમજાવી શકાતી નથી, અને તેથી એ ત્રણ પ્રકરણને વાક્ય વિચારમાં મૂકવાં પડે છે એટલુંજ નહિ, પણ તેની પહેલાં રચનાવિચાર ચલાવવો પડે છે.

વાક્યવિચારને બહુજ લગતો વાણીવિચાર અથવા શૈલીવિચાર છે. જૂદા જૂદા બોલનાર અથવા લખનારની જે જૂદી જૂદી ખાની અથવા ઢપ હોય છે તેનું તેમાં વિવેચન કરેલું હોય છે. નિબંધકળા શીખનારને તે જાણવું અવશ્યનું છે, તે છતાં એ ભાગ એટલો વિસ્તીર્ણ છે કે તેનો વ્યાકરણનાં ગ્રંથોમાં સમાવેશ થઈ શકતો નથી, અને તેથી તે વિષે સ્વતંત્ર પુસ્તક રચવાની રીત પડેલી છે.

૪. વાક્યના અંગ ક્યાં ક્યાં હોઈ શકે છે, તેના કેવા કેવા વર્ગ પાડેલા છે વગેરે ખાતોનું જેમાં વર્ણન આવેલું હોય તેને રચના વિચાર કહીએ.

૫. અમુક શબ્દ અમુક રૂપે આવીને વાક્યમાં જે કાંઈ કામ કરે છે, તે તેનો અધિકાર કહેવાય છે, અને એ અધિકાર વ્યાકરણના જે ભાગમાં નિર્માણ કરવા આવ્યો છે તેને અધિકાર વિચાર કહીએ.

આ પ્રકરણમાં વિભક્તિ, વચન, કાળ વગેરેનાં અર્થોનું વિવેચન આવી જાય છે.

૬. વાક્યમાં એક શબ્દ ખીજાને અનુસરી કેવું રૂપ ધારણ કરે છે એનો જેમાં વિચાર કર્યો છે તેને અનુસાર વિચાર કહીએ.

જે શબ્દ ખીજાને અનુસરે તેનું નામ અનુસાર્ય, અને જે અનુસરવાની જરૂર પાડે તેને અનુસારક કહીએ. વાક્યમાં કોઈ શબ્દ અનુસરે છે (agrees) and કોઈ શબ્દ અનુસારે છે (governs) એટલે અનુસરવાની ખીજાને જરૂર પાડે છે. આ નવા શબ્દો પદ્યછેદ કરતી વખત બહુ અગત્યના માલમ પડશે.

૭. વાક્યોમાં શબ્દો એક ખીજાની પછી ક્યા અનુક્રમે આવે છે તેનો જ્યાં વિચાર કર્યો છે તેને અનુક્રમ વિચાર કહે છે.

રચનાવિચાર.

૮. સઘળાં વાક્યમાં અવશ્યનાં પદ અથવા શબ્દ એ છે:—ઉદ્દેશ્ય (કર્તૃપદ) અને વિધેય (ક્રિયાપદ.) જે ક્રિયાપદ સકર્મક હોય, તો વિધેય પૂરણ (કર્મ) પણ અવશ્યે જોઈએ.

૯. જે વસ્તુ વિષે બોલવું છે—જે વસ્તુ દેખાડવાની છે—તેને ઉદ્દેશ્ય, અને તે વસ્તુ વિષે જે કાંઈ બોલવાનું છે તે વિધેય કહેવાય છે:—જેમકે “છોકરો રમે છે” એ વાક્યમાં “છોકરો” એ ઉદ્દેશ્ય અને “રમે છે” એ વિધેય.

ઇંગ્રેજ ન્યાયશાસ્ત્રમાં ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, અને સંયોજક એવાં ત્રણ પદ અવશ્યનાં ગણ્યાં છે. ઉદ્દેશ્ય અને વિધેયને જોડનારું જે પદ તે સંયોજક. “આત્મા અમર છે” એ વાક્યમાં “આત્મા” એ ઉદ્દેશ્ય, “અમર” એ વિધેય, અને “છે” એ સંયોજક. આપણી રીતમાં “અમર છે” એ ભેગુંજ વિધેય ગણાય.

“ છોકરો રમે છે ” એ વાક્યનું પ્રથમરણ ન્યાયશાસ્ત્રી આ પ્રમાણે કરે:—“છોકરો” એ ઉદ્દેશ્ય, “રમતો” એ વિધેય, અને “છે” એ સંયોજક બેશક આ પ્રમાણે વિચારમાં તો ત્રણ પદ સમાએલાંજ છે, પણ ભાષામાં ઘણી વખત વિધેય અને સંયોજક મળીને, આ ઉદાહરણમાં જોયું તેમ, એકજ શબ્દ થએલો માલમ પડે છે, અને તેથી વ્યાકરણમાં ઉદ્દેશ્ય અને વિધેય એવાં બેજ પદ ગણાય છે તે ઠીકજ છે.

૧ “રમે છે” એનો અર્થ “ રમતો છે” એવોજ છે. કેટલીક ભાષામાં વર્તમાનકાળના રૂપ એ રીતેજ સધાય છે:—જેમકે હિંદુસ્તાનીમાં “લડકા खेलता है” ઇંગ્રેજમાં The boy is playing &c. ગૂજરાતીમાં પણ વિષેધાર્થે વર્તમાનના રૂપ એ રીતેજ થાય છે:—જેમકે “ તે રમતો નથી.”

૨ સંયોજક અને વિધેય મળીને જે એક શબ્દ થાય છે તે ક્રિયાપદ: જે એ બે ભેગાં મળતાં ન હોય તો ડોઈ પણ ભાષામાં “ હો ” ધાતુ સિવાય ડોઈ પણ ધાતુના રૂપાખ્યાનની જરૂરજ ન પડે. ખીજા ધાતુના કૃદંતો અને “ હો ” ધાતુના રૂપાખ્યાન એવડે ભાષાનો ઘણું કરીને સઘળો વ્યવહાર ચાલી શકે. સંસ્કૃત ભાષામાં આટલું વિસ્તીર્ણ રૂપાખ્યાન છતાં પાછળથી નિરૂપયોગી થઈ પડ્યું, અને કૃદંતોજ આગળ પડ્યા તેનું કારણ જૈયાધિક પદ્ધતિએ, અંથ ઋક્તોએ વિચાર કરવા લાગ્યા હોય એમ લાગે છે.

• ન્યાયશાસ્ત્રીએ કર્મને નિરાળું પદ ન માનતાં, તેને વિધેયપૂરણ કહી વિધેયનુંજ અંગ માને છે.

૧૦. ઉદ્દેશ્ય અને વિધેય એ પદ વડેજ જે બોલવામાં આવે છે, તેને મૂળવાદ કહીએ.

૧૧. મૂળવાદમાં કોઈ પણ અર્થનો વધારો કરવાને સાર જે વિશેષ બોલવામાં આવે છે તેને 'સ્તુત્યર્થવાદ' કહે છે.

નાના પ્રકારના વિચાર અને રસેથી ભરેલા મનુષ્યનો વ્યવહાર મૂળવાદથી નજ ચાલી શકે એ ખુલ્લુ છે. અને તેથી સંઘળી ભાષામાં મૂળના એ નાના વાક્યને વધારી સ્તુત્યર્થ વાદ કરવાની જરૂર પડે છે, નાનાં બાળકને પણ જલદીથી માત્રમ પડે છે કે ઉદ્દેશ્ય અને વિધેયથીજ સંઘળી વિચાર કહી શકતા નથી.

૧૨. એક અથવા અનેક શબ્દથી, એક અથવા અનેક શબ્દાવળીથી, અને એક અથવા અનેક ઉપવાક્યથી સ્તુત્યર્થવાદ થઈ શકે છે:—જેમકે,

તમારો છોકરો ખડુ રમે છે. (ઉદ્દેશ્ય અને વિધેયમાં અંકેક શબ્દ વધાર્યાથી) (તમારો) (મોટો) છોકરો (રોજ) (ખડુ) રમે છે. ॥ ॥ ખંખે ॥ ॥

(તમારા બાપનો) છોકરો (પેલા ખેતરમાં) રમે છે. ॥ ॥ અંકેકી શબ્દાવળી. ॥

(તામારા બાઈનો) છોકરો (પેલા ખેતરમાં) } ઉદ્દેશ્યમાં એક અને વિધેયમાં
(ખીજા છોકરા બેગો) રમે છે } એ શબ્દાવળી વધાર્યાથી.

(તમારા બાઈનો) (સોળ વરસનો) (પેલા) સાથી } ઉદ્દેશ્યમાં અને વિધેયમાં એ
(મોટો) છોકરો (છગન) (આજે) (દયાળ પટેલના } શબ્દ અને ત્રણ શબ્દાવળી
(ખેતરમાં) નાનાં છોકરાં બેગો) (શરમાયા } વડે સ્તુત્યર્થયો છે.
(વિના) (કેમ) રમે છે?

(જે છોકરો કાલે વાંચતો હતો) તે } ઉદ્દેશ્યમાં એક ઉપવાક્ય અને
(આજ) રમે છે! } વિધેયમાં એક શબ્દ વધાર્યાથી

૧. એમાં સ્તુતિજ હોય એમ ન સમજવું. નિંદા પણ હોય, અને ગમે તે રીતની અર્થવૃદ્ધિ હોય, ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, સ્તુત્યર્થ વગેરે અલિપ્ત જે શબ્દો લીધા છે તે સંસ્કૃત ભાષાની શાસ્ત્ર અંથોમાં વપરાતાં છે. એ મૂકી નવા શબ્દ શા માટે વડવા જોઈએ?

આ રીતે એક વાક્ય સ્તુત્યર્થ વાદથી મરજીમાં આવે તેટલું વધી શકે. શબ્દથી થોડી, શબ્દાવળીથી વધારે, અને ઉપવાક્યથી સૌથી વધારે વાક્યવૃદ્ધિ થાયછે, માટે સ્તુત્યર્થની ત્રણ પદવી ગણી શકાય:—સ્વરૂપ સ્તુત્યર્થ વાદ, સામાન્ય સ્તુત્યર્થવાદ, અને વિશીળસ્તુત્યર્થવાદ.

૧૩. શબ્દો એક ખીજા જોડે કાંઈ સંબંધે બંધાએલા હોય, પણ તેમાં કોઈ ક્રિયાપદ ન હોય, તો તે શબ્દાવળી કહેવાય.

૧૪. કર્તાક્રિયાપદ યુક્ત જે શબ્દ સમુદાય જાતે વાક્યજન છતાં ખીજાની સાથે મળીને એક વાક્ય કરવાના કામમાં આવે છે તેને ઉપવાક્ય કહીએ.

૧૫. જે વાક્યની ઉપવાક્યવડે વૃદ્ધિ થઈ નથી તે સરળ વાક્ય કહેવાયછે:—જેમકે “હું રોજ સવારમાં સંસ્કૃત ગ્રંથ વાંચું.”

૧૬. જે વાક્યની વૃદ્ધિ ઉપવાક્યવડે થઈછે પણ જો એક ઉપવાક્ય ખીજા વાક્યના પેટામાં ભરાઈ ગયું હોય તો તે વાક્યને સંમિશ્ર કહેવું:—જેમકે “ હું રોજ સવારમાં તમે જે સંસ્કૃત ગ્રંથ આપ્યોછે તે વાંચું.”

૧૭. જે વાક્યની વૃદ્ધિ ઉપવાક્યવડે થઈછે, અને તે ઉપવાક્યો એક ખીજા સાથે બંધાએલાં છતાં એક ખીજાથી સ્વતંત્ર રહેલાં છે. તે વાક્યને સંબંધીત વાક્ય કહીએ:—જેમકે “હું રોજ સવારમાં વહેસો ઉઠું, અને સંસ્કૃત ગ્રંથનો અભ્યાસ કરવા બેસું.”

આ વાક્યમાં જરા ફર કરીએ તો વર્ગ બદલાઈ જાય છે. “હું રોજ સવારમાં વહેસો ઉઠીને સંસ્કૃત ગ્રંથનો અભ્યાસ કરું,” આ સંમિશ્રવાક્ય પણ ન રહ્યું. એ એક સરળ વાક્યછે.

સરળ ઉદ્દેશ્ય વાક્ય.

૧૮. મૂળવાદક, સ્વરૂપ સ્તુત્યર્થવાદક, અને સામાન્ય સ્તુત્યર્થ વાદક એવાં ત્રણ પ્રકારનાં સરળ વાક્ય થાયછે.

૧૯. મૂળવાદકમાં ઉદ્દેશ્ય નામ, નામવત્ શબ્દ, કે નામરૂપ શબ્દાવળી હોય:—

જેમકે,

૧ નામ.

રાજારામ બેઠો છે.

૨ નામવત્ શબ્દ.

હાલુ ઠીક નહિ.

(અ.) કૃદંત

- (વ.) સર્વનામ. • તે બેઠો.
- (ક.) વિશેષણ. ગાંડો બકે છે.
- ૩ નામવત્ શબ્દાવાળી. માંહોમાંહે લડાઈ કરવી ઠીક નહિ.
- ૨૦ ઉદ્દેશ્યનો સ્તુત્યર્થવાદ નીચે પ્રમાણે થાય:—
૧. વિશેષણવડે. નાદાન રાજરામ બેઠો છે.
૨. વિશેષણવત્ શબ્દવડે.
- (અ.) વર્તમાન કૃદંત. ધાવતું છોકરું બેઠું છે.
- (વ.) ભૂત કૃદંત. 'હાર્યો જીવારી બમણું રમે'.
- (ક.) વિશેષ ભૂતકૃદંત. થાકી ગયેલો રાજરામ બેઠો છે.
- (ડ.) પૃથંત નામ. સતારાનો રાજરામ બેઠો છે.
- (ઈ.) સમાનાર્થ નામ. રાજરામ મહારાજ બેઠો છે.
૩. વિશેષણ રૂપ શબ્દાવાળીવડે.
- (અ.) વર્તમાન કૃદંત. શાહુથી પણ પરાક્રમમાં ઉતરતો.
- (વ.) ભૂતકૃદંત. રાજરામ બેઠો છે.
- (ક.) વિશેષ ભૂતકૃદંત. આશાતૃણા ભર્યો રાજરામ બેઠો છે.
- (ડ.) પૃથંત નામ. શિવાજીથી ઉતરેલો રાજરામ બેઠો છે.
- (ઈ.) સમાનાર્થ નામ. શિવાજીનાં વંશનો રાજરામ બેઠો છે.
- શિવાજીનો વંશજ રાજરામ બેઠો છે.

વિધેય.

૨૧. વિધેયપદ એકલું ક્રિયાપદ હોય, અથવા નામ સર્વનામ કે વિશેષણ યુક્ત કે તદ્વપ શબ્દાવાળી યુક્ત ક્રિયાપદ હોય:—જેમકે

૧. એકલું ક્રિયાર્પદ. તે છે.
૨. શબ્દ યુક્ત ક્રિયાપદ.
- (અ.) નામ. તે આત્મણ છે
- (વ.) સર્વનામ. તે હું છું.
- (ક.) વિશેષણ. તે ડાહ્યો છે.

૩. શબ્દાવળી યુક્ત ક્રિયાપદ.

(અ.) નામરૂપ શબ્દાવળી. તે ભાષણ આપનાર છે.

(વ.) વિશેષણ રૂપ શબ્દાવળી. તે સાંભળવા લાયક છે.

૨૨. વિધેયપદનો સ્તુત્યર્થવાદ નીચે પ્રમાણે થાયછે:—

૧. ક્રિયા વિશેષણવડે. ખલાસી ઉપર ચડેછે.

૨. ક્રિયા વિશેષણવત્ શબ્દવડે.

(અ.) વિભક્ત્યંત નામ. ખલાસી છાપરે ચડેછે.

(વ.) નામયોગ્યંત નામ. ખલાસી છાપરા ઉપર ચડેછે.

(ક.) સંબંધક કૃદંત. તે ફૂદકારો મારીને ચડેછે.

(ડ.) વિશેષણ વર્તમાન કૃદંત તે ખેલતો ખેલતો ચડેછે.

(૬.) અવ્યય વર્તમાન કૃદંત. તે ખેલતાં ચડી ગયો.

(ફ.) ભૂતકૃદંત. તે છાક્યો છાક્યો ફરેછે.

ક્રિયા વિશેષણ રૂપ શબ્દાવળી.

(અ.) વિભક્ત્યંત નામ. તેણે લોહાની લેખણથો લખ્યુંછે.

(વ.) નામયોગ્યંત નામ. તેણે લોહાની લેખણવડે લખ્યુંછે.

(ક.) સંબંધક કૃદંત. તેણેલોહાની લેખણ લઈનેલખ્યુંછે

(ડ.) વિશેષણ વર્તમાન કૃદંત. શત્રુઓના સેનને હરાવતો હરાવતો

શિકંદર હિંદુસ્તાનમાં આવ્યોછે.

(૬.) અવ્યય વર્તમાન કૃદંત. શિકંદર સાથે* લડતાં પરમાર

રાજા રાવ્યોનહિ.

(ક.) વિશેષ ભૂત કૃદંત. અનેક શસ્ત્રે ધવાણો ધવાણો

તે લશ્કોજ નય છે.

(વ.) ભૂતકૃદંત. શરમનો**માર્ગે તે ખોલ્યો નહિ

જુદી જુદી વિભક્તિઓ અને નામયોગી અવ્યયો કેવી રીતે જુદા

જુદા સ્તુત્યર્થવાદના કામમાં આવે છે તેનો વિસ્તાર અભિકાર*વિચારમાં

આવશે.

મહિયા કૃદંતના કેટલાંક ઉદાહરણ આપ્યાંછે તેનાં તે ઉદ્દેશ્યનો સ્તુત્યર્થવાદ કરેછે એમ પણ કહી શકાય. જૂળ જોતાં તો એ પ્રમાણેજ છે, પણ શ્લેષી વિધેય સાથે સંબંધ ધરાવતા હોય એમ દેખાય

૨૩. ક્રિયા વિશેષણ જોમ ચાર પ્રકારનાં છે તેમ વિધેયના સ્તુ-
ત્યર્થવાદ પણ ચાર પ્રકારના થઈ શકે છે.

કાળવાચક સ્તુત્યર્થવાદ.	તમે ગઈ કાલે આવ્યા હતા.
સ્થળવાચક સ્તુત્યર્થવાદ.	તમે મારે ઘરે આવ્યા હતા.
રીતિવાચક સ્તુત્યર્થવાદ.	તમે પગે ચાલીને આવ્યા હતા.
કાર્ય કારણવાચક સ્તુત્યર્થવાદ.	તમે મને મળવા આવ્યા હતા.

विधेय पूरण्यद.

૨૪. વિધેય પૂરણપદનું સ્વરૂપ તથા સ્તુત્યેવાદ ઉદ્દેશ્યના જો-
વાજ છે.

જે જે વર્ગના શબ્દ અથવા શબ્દાવળી ઉદ્દેશ્ય થઈ શકે છે તે વિધેય પૂરણ પણ થઈ શકે, અને જે જે સધળા શબ્દ અથવા શબ્દાવળીવડે ઉદ્દેશ્યના અર્થમાં વધારો થઈ શકે છે તે તે શબ્દ અને શબ્દાવળી વડેજ વિધેય પૂરણની પણ વૃદ્ધિ થાય છે.

૨૫. સંમિશ્રવાક્યમાં એક મુખ્ય અને એક અર્થવા અનેક ગોણુ ઉપવાક્ય હોયછે.

૨૬. ઐ ગૌણ ઉપવાક્ય નામરૂપ, વિશેષણરૂપ, કે ક્રિયા વિશેષણરૂપ હોય; જેમકે—

(અ.) નામરૂપ ઉપવાક્ય:—રજપૂત લડાઈમાં પાછો હો એ સંભ-
વિત નથી.

(બં.) વિશેષણરૂપ વાક્ય:—લડાઈમાંથી નાશી આવે તે રજપૂતને તેની સ્ત્રીઓ પણ તુચ્છ ગણાતી હતી.

(ક્ર.) ક્રિયા વિશેષણરૂપ ઉપવાક્ય } બ્યારોરે શૂરવીર રણમાં પડેછે ત્યારે
 } તે સ્વર્ગમાં જાયછે એમ રજપૂતો
 } માનતા હતા.

૨૭. નામરૂપ ગૌણ વાક્ય ને મુખ્ય વાક્યની જોડે જોડવાને સાર “અ
તે” “કે” જ્યેવા દર્શક શબ્દ વાપરવા પડેછે, અને નામરૂપ ઉપવાક્ય (ના-
મના ધર્મ પ્રમાણે) ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, કે વિધેય પૂરણનું કામ વાક્યમાં કરે
છે. જેમકે:—

ए. यापी माणुस सुणी थाय ज्ये संभवित नथी. (उद्देश्य)

(કે) બાળકનો ધર્મ છે કે મૂળ આપની આરા માનવી વિધેય)

(ते.) तमे क्लृप्तं ते हं क्षुल्ल क्लृप्तं. (विधेयपूरण)

૨૮. વિશેષણરૂપ ઉપવાક્યને આરંભે “જે,” જેવું “જેટલું” “જેવડું” એવાં તત્પદાપેક્ષક પદ આવેછે, અને તેનું ઉત્તરપદ (વિશેષ્ય સહિત કે વિશેષ્યને અધ્યાહાર રાખી) મુખ્ય વાક્યમાં ઉદ્દેશ્ય, વિધેયપૂરણ, કે વિધેય સ્તુત્યર્થ-વાદકનું કામ કરેછે. જેમકે:—

(જે.) જે માણસ બણેછે તે ડાહ્યું થાયછે. (ઉદ્દેશ્ય)

(જેવું) તમારે જેવું જોઈએ તેવું લો. (વિધેયપૂરણ)

(જેટલું.) તમે જેટલું કહ્યું તેટલું ખરૂંછે. (ઉદ્દેશ્ય.)

(જે) અમે રહેતા હતા તે ઘરમાં હાલ કોણ રહેછે? (વિધેય સ્તુત્યર્થ વાળું.)

(જેવડું.) { આજે જેવડો સાપ જોયો તેવડો } (વિધેયપૂરણ.)
{ કાંઈ દહાડો મેં દીઠો નહતો. }

૨૯. ક્રિયાવિશેષણરૂપ ઉપવાક્યને આરંભે “જ્યાં,” “જ્યારે,” અને “જેમ,” એવા ક્રિયા વિશેષણ આવેછે, અને તેનું ઉત્તરપદ (સાં, ત્યારે, તેમ) મુખ્ય વાક્યના વિધેયપદનો સ્થળ, કાળ, કે રીતિ સંબંધી સ્તુત્યર્થ વાદ કરેછે. જેમકે:—

(જ્યાં.) જ્યાં જાઓ, સાં નશીબ જો ડગલાં આગળનું આગળ. (સ્થળ)

(જ્યારે.) જ્યારે જોશો, ત્યારે જાણશો. (કાળ)

(જેમ.) જેમ ચાહે, તેમ એ કરેછે. (રીતિ.)

૩૦. નામરૂપ ઉપવાક્યની જોડે નામયોગી અવ્યય મળ્યાથી ક્રિયા વિશેષણરૂપ થઈ જાયછે, પણ તે જોડાતાં પહેલાં વચમાં “એ,” “તે” એવા શબ્દ મૂકવા પડેછે.

હું ખોલ્યો એમાં મેં શું ખોલું કર્યું? (સ્થળ.)

તમે આવ્યા તે પહેલાં તે ગયો હતો. (કાળ.)

આપે ક્રમાનુસાર તે મુજબ મેં કર્યું છે. (રીતિ.)

૩૧. વિશેષણરૂપ ઉપવાક્યના ઉત્તરપદની જોડે વિભક્ત્યંત અથવા નામયોગ્યંત નામ જોડાયાથી ક્રિયાવિશેષણરૂપ ઉપવાક્ય થાય છે:—જેમકે

તમે, જે ગામમાં ગયા હતા તે ગામમાં કોનું રાજ છે? (સ્થળ.)

હું રહું છું તે ઘરની પાસે નિશાળ છે. (સ્થળ.)

તમે આવ્યા તે વખતે હું બહાર ગયો હતો. (કાળ)
 એણે જેટલા દહાડા રાજ કર્યું તેટલા દહાડા સુધી પ્રજા દુખી હતી. (કાળ)
 તમે કહ્યું તે રીતેજ મેં તેને કહ્યું છે. (રીતિ.)
 તમે બતાવી તે રીત પ્રમાણે મેં હિસાબ ગણ્યો છે. (રીતિ.)

વાક્ય વિચાર સંબંધિત વાક્ય.

૩૨ સંબંધિત વાક્યનાં ઉપવાક્યો સહગામી કહેવાય છે, કેમકે વાક્યમાં તે બધાં સરખાજ અધિકારનાં છે.

એ ઉપવાક્યોમાં કોઈ મુખ્ય અને કોઈ ગૌણ હોય એમ નથી. સંબંધનાં એક ખીન્નથી નિરાળાજ અધિકાર ચલાવે છે. સહગામી એટલે જોડે આવનારાં.

એ રીતે એ ઉપવાક્યો જાતે સ્વતંત્ર વાક્ય છતાં એક ખીન્ન સાથે કાંઈ સંબંધ ધરાવતા હોય છે. અને તે બધાં મળીને સંયુક્ત પણ એકજ નિર્ણય થાય છે, તેથી તે નિરાળાં વાક્ય ન ગણાતાં એક વાક્યનાં અંગજ ગણાય છે.

૩૩ સહગામી ઉપવાક્યો વચ્ચે અનુકુળ સંબંધ, પ્રતિકુલ સંબંધ વિકલ્પ સંબંધ, કે કાર્ય કારણ સંબંધ હોય છે.

“હું આવ્યો અને તે ગયા” એમાં “હું આવ્યો” અને “તે ગયો” એ બે ક્રિયા એક ખીન્નને અનુકુળ છે તેથી આ અનુકુળ સંબંધિત વાક્ય કહેવાય “હું આવ્યો પણ તે જતો રહ્યો.” એ બે ઉપવાક્યમાં જો બે ક્રિયાઓ છે તે એક ખીન્નથી પ્રતિકુલ છે અને તેથી એ વાક્યને પ્રતિકુલ સંબંધિત વાક્ય કહીએ.

“હું આવીશ કે તમે આવજો.” હું આવું કે તમે આવો એ બે વાતનો અહિંયા વિકલ્પ રહેલો છે તેથી એ વિકલ્પ સંબંધિત વાક્ય કહેવાય.

“હું આવ્યો કેમકે તમે મને બોલાવ્યો હતો.” એમાં ખીન્નું વાક્ય કારણ અને પહેલું વાક્ય કાર્ય છે.

“હું આવ્યો; માટે તમારે પણ આવવું જોઈયે.” એમાં પહેલું વાક્ય કારણ અને ખીન્નું વાક્ય કાર્ય છે.

કાર્યકારણ સંબંધિત વાક્ય અને કાર્યકારણદર્શક ક્રિયાવિશેષણરૂપ ઉપવાક્યથી યાંત્રિક સંમિશ્ર વાક્ય એ બધીવાર રૂપમાં એવાં સરખાં દેખા-

યછે, કે તેને ઓળખતાં મહેનત પડે. “હું આવ્યો માટે તમારે પણ આવવું જોઈયે.” એ સંબંધિત વાક્ય નથી, પણ સંમિશ્ર વાક્ય છે; તથાપિ વિરામ ચિન્હના ફેર સિવાય ખીન્ને ફેર ઉપર જે સંબંધિત વાક્ય આપ્યું છે તેના કરતાં એમાં કાંઈ પણ રૂપમાં જણાતો નથી. પણ અર્થમાં ફેર મોટો છે. “હું આવ્યો માટે તમારે પણ આવવું જોઈયે.” એમ જે બોલે છે તેના મનમાં મુખ્ય વાત કહેવાની તો એજ છે કે “તમારે આવવું જોઈએ” અને તેનો કારણદર્શક સ્તુલ્યવાદ કરવાને સાફ “હું આવ્યો” એમ બોલે છે. એથી ઉલટું “હું આવ્યો; માટે તમારે પણ આવવું જોઈયે.” એમ બોલનારના મનમાં “હું આવ્યો” અને “તમારે આવવું જોઈએ” એ બંને વાત મુખ્ય છે, અને એ બંને વાતને કાર્ય કારણતા સંબંધમાં રાખવી છે માટેજ તે બંનેને એક વાક્યમાં બોલે છે. વળી એક વાક્યમાં “માટે” નામ યોગી છે અને ખીજામાં વાક્ય યોગી છે. એથી, તેથી, વગેરે શબ્દોથી જોડાએલાં વાક્યોને તો સંબંધિત નજ ગણવા.

હું આવું, તો તમે આવજો” એ વાક્યમાં પણ બંને ઉપવાક્યો વચ્ચે કાર્ય કારણનો સંબંધ છે. જ્યારે બે ક્રિયાઓ નિશ્ચયાર્થમાં નથી, પણ તેમાંની એક ક્રિયાનું બનવું ખીજી ક્રિયાના બનવા ઉપર આધારરાખે છે ત્યારે તે બે ઉપવાક્યને જોડવા સાફ “જો, તો” વપરાય છે; અને ને નિશ્ચયાર્થની ક્રિયાઓ વચ્ચે કાર્ય કારણનો સંબંધ હોય તો “માટે, કેમકે” વગેરે વાક્યયોગીઓ વપરાય છે.

ઉપલા વાક્યને ટ્રટલાક સંમિશ્ર કહે છે અને “તમે આવજો” એને મુખ્ય વાક્ય ગણે છે. અર્થમાં “હું આવું” એ ગૌણ વાક્ય છે ખરૂં પણ વાક્ય રચનામાં તે ગૌણ નથી. રચનાની રીતે તે મુખ્ય વાક્યમાંનું કાંઈ પણ કામ કરે એમ નથી, અને કારણદર્શક છે માટે એ મુખ્ય વાક્યનો સ્તુલ્યવાદ કરે છે; એમ માનીએ તો પછી કારણ દર્શક સંબંધિત વાક્ય કોઇજ રહેશે નહિ. મુખ્ય વાક્યનું રચના વિચારે કાંઈ પણ કામ કરે તેજ ઉપવાક્યને ગૌણ ગણવું એ નિયમ સારો છે.

સંબંધિતવાક્યનું સંકોચન.

૩૪ સહગામી ઉપવાક્યોમાં જ્યારે ઉદ્દેશ્ય, વિધેય, વિધેય પૂરણ,

કે કોઈ સ્તુત્યર્થવાદ સામાન્ય હોય છે, ત્યારે બહુધા તેની પુનરક્તિ કરવામાં આવતી નથી, અને તે પ્રસંગે તે સંબંધિત વાક્ય સંક્રાન્તિએલું એમ ખોલાય છે.

૩૫ માટે સંબંધિતવાક્યમાં (અ) બે અથવા અધિક ઉદ્દેશ્ય અને એક વિધેય, (બ) બે અથવા અધિક વિધેય અને એક ઉદ્દેશ્ય, (ક) એક વિધેય અને બે અથવા અધિક વિધેય પૂરણ, (ડ) એક વિધેય અને તેના બે અથવા અધિક સ્તુત્યર્થવાદ હોઈ શકે છે.

(અ) “કાલો ઘોડો અને રાત્રી ગાય ચરેછે” એ સંબંધિત વાક્ય છે અને “કાલો ઘોડો ચરેછે” અને “રાત્રી ગાય ચરેછે” એ બે એનાં સહગામી ઉપવાક્ય છે. સામાન્ય પદ “ચરેછે” એની પુનરક્તિ ન કરવાને સાર એ વાક્યનું સંક્રાન્તન કર્યું છે.

(બ) “હવા ગરમીથી ફૂલેછે અને હલકી થાયછે.” એમાં બંને વિધેય પદનો ઉદ્દેશ્ય “હવા” શબ્દજોડે તેથી તેની પુનરક્તિ કરી નથી. જો એ વાક્યને ન સંક્રાન્તિએ તો “હવા ગરમીથી ફૂલેછે, અને હવા ગરમીથી હલકી થાયછે” એ પ્રમાણે ખોલવું પડે.

(ક) “તેણે પાંચ રૂપિયા અને છ આના આપ્યા.” એમાં “તેણે પાંચ રૂપિયા આપ્યા” અને “તેણે છ આના આપ્યા” એવાં બે સહગામી વાક્યો ભળેલાં છે.

(ડ) “ઉદ્યોગ અને સ્વંત વિના કાંઈ થઈ શકતું નથી” એ સંક્રાન્તિએલા સંબંધિત વાક્યને હતું તેવું કરીએ તો આ પ્રમાણે થાય:— ઉદ્યોગ વિના કાંઈ થઈ શકતું નથી, અને સ્વંત વિના કાંઈ થઈ શકતું નથી”.

ઉદ્દેશ્ય અને વિધેયપૂરણના પણ અનેક સ્તુત્યર્થવાદ વાક્યમાં આવે છે અને તે વેળા તેને સંક્રાન્તિએલું સંબંધિત વાક્ય ગણીએ, તો ગણી શકાય:—જેમકે “સદ્ગુણી અને શાણા લોકો સુખી થાયછે” એમાં “સદ્ગુણી લોકો સુખી થાયછે” અને “શાણા લોકો સુખી થાયછે” એવાં બે સહગામી વાક્ય ગણીએ તો ગણાય, તો પણ એ વાક્યને સરલ ગણવું એ વધારે સારું છે. તેમજ વ્યાસ અને વાલ્મીકિના કાવ્યને ઇંગરેજ લોકો બહુ વખાણેછે” એમાં બે સહગામી વાક્ય ન પ્રાપ્તિ વિધેય પૂરણ

‘કાવ્ય’નોજ “ વ્યાસ અને વાલ્મીકિના ” એ વંધારોછે એમ ગણીએતો. કાંઈ હરકત નથી.

વાક્યનો રચના વિચાર લખી બતાવવાની રીત.

૧. વાક્યમાં ક્રિયાપદ અધ્યાહાર કે પ્રગટ રૂપે કેટલાછે તે શોધી કહાડવા, અને પછી જો તે એક હોય તો તે વાક્ય સરળછે એમ જાણવું.

કૃદંત અને ક્રિયાપદનો ભેદ આ પ્રસંગે બૂલવો નહિ. કૃદંતનો કર્તા વાક્યમાં કર્તા રૂપે હોતો નથી, અને ક્રિયાપદને હમેશાં કર્તા હોયજ છે.

સંકોચાએલા સંબંધિત વાક્યમાં પ્રગટ ક્રિયાપદ એકજ માલમ પડે, પણ અધ્યાહાર રૂપે ઘણા હોયછે, અને તેથી એવા વાક્ય ઘણી વાર સરળતા જેવા દેખાય તો પણ તેના દેખાવ ઉપરથી ભુલ ન ખાવી.

૨. જો એકથી અધિક ક્રિયાપદ માલમ પડે, તો તે ક્રિયાપદ જે ઉપવાક્યમાં આવેલાંછે તે સહગામી છે, કે મુખ્ય ગોણુનો પરસ્પર સંબંધ રાખનારછે તે વિચારી જોવું, અને તે ઉપરથી તે સંબંધિત કે સંમિશ્ર વાક્ય છે તેનો નિશ્ચય કરવો.

૩. આપેલા વાક્યની જોડેજ તે કયા વર્ગનું વાક્ય છે તે જણાવવું, અને તેનો પેટાવર્ગ પણ સૂચવવો:—જેમકે સંકોચાએલું સંબંધિત વાક્ય; મૂળવાદક સરલવાક્ય, વગેરે.

૪. સરલવાક્યનો રચનાવિચાર અથવા પ્રયત્નકૃતિ લખી બતાવવાને સાદુ પ્રથમ ત્રણ મોટાં ખાનાં પાડવાં અને તે દરેકમાં બે પેટાખાનાં પાડવાં. પહેલા ખાનાની પહેલી હારમાં ઉદ્દેશ્ય તથા તેના સ્તુત્યર્થવાદ લખવા, અને બીજી હારમાં તે સંબંધી વિશેષ હકીકત લખવી. તેમજ બીજા ખાનામાં વિધેય, અને ત્રીજામાં વિધેયપૂરણ તથા તેના સ્તુત્યર્થવાદ તથા વિશેષ હકીકત લખવી.

૫. સંમિશ્ર તથા સંબંધિત વાક્યના બધાં ઉપવાક્ય હારબંધ લખવાં, તેના ઉપર અ બ ક વગેરે અક્ષરોની નિશાની માંડવી, અને તેની સામા તે પ્રત્યેક ઉપવાક્ય બીજા ઉપવાક્ય સાથે કેન્દ્ર સંબંધ ધરાવે છે તે લખવું.

આ સર્વશિક્ષકસંપત્તિસંપન્ન મહેતાજી તમારી વગડી ગણી નિશાળે નિશ્ચય થોડા વચ્ચતમાં સુધારશે—સામાન્ય સ્તુત્યર્થવાદક સરળ વાક્ય.

ઉદ્દેશ્ય ત- થા તેના સ્તુત્યર્થ વાદ.	વિશેષ હકીકત.	વિધેય ત- થા તેના સ્તુત્યર્થ.	વિશેષ હકીકત.	વિધેય પૂર- ણ તથા તે ના સ્તુ- ત્યર્થવાદ.	વિશેષ હકીકત.
મહેતાજી.	નામ.	સુધારશે.	એકલું ક્રિયાપદ.	નિશાળ.	નામ.
૧. આ { વિશેષણવત્. સર્વનામ.	૧. નિશ્ચય. { ક્રિયાવિશેષણ- વત્ નામયો ગ્યંત નામ.	૧. તમારી. { વિશેષણવત્પ ૪વંત સર્વ નામ.			
૨. સર્વશિ- ક્ષક સંપત્તિ સંપન્ન. { વિશેષણ.	થોડા વ- ખતમાં. { ક્રિયા વિશેષણ રૂપ નામ યો- ગ્યંત શબ્દા- વળી.	બગડી ગ એલી. { વિશેષણવત્ વિશેષ ભૂત કૃદંત.			

તેણે કહ્યું કે જ્યારે હું તમને મળીશ; ત્યારે તમે જે વાત સાંભળી છે તેનો હું વધો છુલાસો કરીશ—સંમિશ્રવાક્ય.

અ તેણે કહ્યું

બ નું મુખ્ય વાક્ય.

વ. કે હું બધો છુલાસો કરીશ } અનું નામ રૂપ ગૌણ ઉપવાક્ય—વિધેયપૂ-
રણ અને ક તથા ડ નું મુખ્ય વાક્ય.

ક. તમે જે વાત સાંભળી છે તેનો } બ નું વિશેષણ રૂપ ગૌણ ઉપવાક્ય—વિ-
ધેયપૂરણનો સ્તુત્યર્થવાદ.

દ. ત્યારે હું તમને મળીશ ત્યારે } બ નું ક્રિયા વિશેષણ રૂપ ગૌણ ઉપવા-
ક્ય—ક્રાણદર્શક સ્તુત્યર્થવાદ.

આપણે કેટલીક વાર સત્કર્મ કરીએ, ત્યારપછી તે સહેલાં લાગેછે; અને જ્યારે તે સહેલાં લાગેછે, ત્યારે તેમાં આનંદ ઉપ-
જવા માંડેછે; અને જ્યારે તેમાં આનંદ ઉપજેછે, ત્યારે તે આ-
પણે વારંવાર કરીએ છંડીએ—સંબંધિતવાક્ય.

અ આપણે કેટલીકવાર સત્કર્મ કરીએ } અનું ક્રાણદર્શક ક્રિયાવિશેષણ રૂપ
ત્યારપછી ગૌણ ઉપવાક્ય.

વ. તે સહેલાં લાગેછે—

અ નું મુખ્ય ઉપવાક્ય.

સહૃદાં લાગેછે } ડ નું કાળદર્શક ક્રિયાવિશેષણ ૬૫
ગાણ ઉપવાક્ય.

જાવા માટેછે—ક નું મુખ્ય અને વ નું સહગામી ઉપવાક્ય
આનંદ ઉપજેછે } ફ નું કાળદર્શક ક્રિયાવિશેષણ ૩૫
ગાણ ઉપવાક્ય.

રકરીએ છધએ } ઈ નું મુખ્ય અને વ તથા ડ નું સ-
હગામી ઉપવાક્ય.



ઉદ્દેશ્ય ત- થા તેના સ્તુત્યર્થ વાદ.	વિશેષ હકીકત.	વિધેય ત થા તેના સ્તુત્યર્થ.	વિશેષ હકીકત.	વિધેય પૂર ણ તથા તે ના સ્તુ- ત્યર્થવાદ.	વિશેષ હકીકત.
મહેતાજી.	નામ.	સુધારશે.	એકલું ક્રિયાપદ.	નિશાળ.	નામ.

૧. આ { વિશેષણવત્. સર્વનામ.	૧. નિશ્ચય. { ક્રિયાવિશેષણ- વત્ નામયો ગ્યંત નામ.	૧. તમારી. { વિશેષણવત્ષ ક્રવંત સર્વ નામ.
૨. સર્વશિ ક્ષક સંપત્તિ સંપન્ન. { વિશેષણ.	થોડા વ- { ક્રિયા વિશેષણ રૂપ નામ યો- ગ્યંત શબ્દ- વળી.	બગડી ગ { વિશેષણવત્ વિશેષ ભૂત કૃદંત.

તેણે કહ્યું કે જ્યારે હું તમને મળીશ; ત્યારે તમે જે વાત સાંભળી છે તેનો હું વધો ખુલાસો કરીશ—સંમિશ્રવાક્ય.

અ તેણે કહ્યું વ નું મુખ્ય વાક્ય.

વ. કે હું બધો ખુલાસો કરીશ } અનું નામ રૂપ ગોણુ ઉપવાક્ય—વિધેયપૂ-
રણ અને ક તથા ડ નું મુખ્ય વાક્ય.

ક. તમે જે વાત સાંભળી છે તેનો } વ નું વિશેષણ રૂપ ગોણુ ઉપવાક્ય—વિ-
ધેયપૂરણનો સ્તુત્યર્થવાદ.

દ. જ્યારે હું તમને મળીશ ત્યારે } વ નું ક્રિયા વિશેષણ રૂપ ગોણુ ઉપવા-
ક્ય—ક્રાળદર્શક સ્તુત્યર્થવાદ.

આપણે કેટલીક વાર સત્કર્મ કરીએ, ત્યારપછી તે સહેલાં લાગેછે; અને જ્યારે તે સહેલાં લાગેછે, ત્યારે તેમાં આનંદ ઉપ-
જવા માંડેછે; અને જ્યારે તેમાં આનંદ ઉપજેછે, ત્યારે તે આ-
પણે વારંવાર કરીએ છઈએ—સંબંધિતવાક્ય.

અ આપણે કેટલીકવાર સત્કર્મ કરીએ } અનું ક્રાળદર્શક ક્રિયાવિશેષણ રૂપ
ત્યારપછી ગોણુ ઉપવાક્ય.

વ. તે સહેલાં લાગેછે— અ નું મુખ્ય ઉપવાક્ય.

ક. અને ન્યારે તે સહેલાં લાગે છે } ઢ નું કાળદર્શક ક્રિયાવિશેષણ રૂપ
સારે. ગૌણ ઉપવાક્ય.

ઢ. તેમાં આનંદ ઉપજવા માટે છે—ક નું મુખ્ય અને વ નું સહગામી ઉપવાક્ય

ઈ. અને ન્યારે તેમાં આનંદ ઉપજે છે } ફ નું કાળદર્શક ક્રિયાવિશેષણ રૂપ
સારે ગૌણ ઉપવાક્ય.

ફ. તે આપણે વારંવાર કરીએ છઈએ } ઈ નું મુખ્ય અને વ તથા ઢ નું સ-
હગામી ઉપવાક્ય.



અક્ષરલિપિની ઉત્પત્તિ.

“ખખખા, ખાવનનો વિસ્તાર” એમ હાલ કહેવું અને સમજવું બહુ સહેલ છે, પણ પ્રથમ માપાનાં તમામ ઉચ્ચારણોનું પ્રયત્ન કરી નેનાં મૂળતત્ત્વોને જૂદાં પાડવાં તથા તેને માટે અકેકું લેખી ચિન્હ કલ્પવું એ સહેલી વાત નથી. એ કરવા કરતાં પણ તેમ કરવાનો વિચાર ઉઠવો એ વધારે મુશ્કેલ છે. કદાપિ કાઈ અસાધારણ બુદ્ધિનો પુરૂષ એમ પણ કરી શકે એમ અંમે ધારીએ, તો પણ બધા લોક તે કબુલ રાખી તે પ્રમાણે લખવા માંડે એ પણ તેવીજ અસંભવિત વાત છે. મતલબ કે હાલ કમ્પો લખતાં વાંચતાં શીખવું એ ખાળકિડા સમાનજ આપણે ગણીએ છઈએ; તોપણ ગંભીરાધ્યાયી વિચાર કરીએ છઈએ સારે જેમ ખીખ રોજના સહ-વાસથી સહેલા થઈ પડેલા પણ મૂળ જોતાં મહા વિકટ શોધેની પેઠેજ લિપિની ઉત્પત્તિ પણ માણસની અક્કલને ગભરાવી નાંખે છે. આ કારણથીજ લિપિદાન તો કાઢ દેવ દેવીએ અમને કયું છે એમ અસલના સ-ધળા લોક માનતા હતા.

લિપિની ઉત્પત્તિ વિષે યુરોપના વિદ્વાનોએ હાલ ઘણા ઘણા શોધ અને અવલોકન ઉપરથી એવો સિદ્ધાંત કર્યો છે કે દુનિયામાં પ્રથમ વસ્તુ ચિત્ર લિપિ નીકળી, સારપછી તેણે શબ્દ ચિત્ર લિપિનું રૂપ પકડ્યું અને તેમાંથી ધીમે ધીમે શબ્દલિપિ અને છેવટે હાલ જે આપણામાં અક્ષરલિ-પિની રીત ચાલે છે તે ઉત્પન્ન થઈ આવી. આ શીરીતે થયું તેની સમજ નીચે પ્રમાણે છે.

વસ્તુ ચિત્રલિપિ એટલે જે વાત કહેવી હોય તે બધી ચીતરી બતા-

વળી. ખેશક પોતાના મનના વિચાર દૂરના માણસને જણાવવાનો આ રસ્તોજ સ્વાભાવિકપણે પહેલ વહેલો સૂઝી આવે એમ છે; અને અઘાપિ કેટલાક જંગલીલોકો એ પ્રમાણેજ કરે છે. ઉત્તર અમેરિકાના મુપિરિયર સરેવરની પાસે એક ખડક ઉપર ત્યાંના જંગલી ઇંડિયનોએ પોતાનો કીર્તિલેખ કાતર્યો છે. તેની લિપિ વસ્તુચિત્રનીજ છે. એ કીર્તિલેખનો પ્રસંગ એવો જણાય છે કે એ ટોળીના સરદારે જળમાર્ગે જઈ કાંઈ શત્રુ ટોળીનો સંહાર કર્યો હતો, અને તે વેળા તેની મદદે બીજી ટોળીનો સરદાર બગલા નામે કાંઈ હતો. આ લડાઈનો ઇતિહાસ તે જંગલી લોકે ખડક ઉપર આ રીતે કાતર્યો છે. તેમણે પ્રથમ તો પાંચ હોડકાં ચીતર્યા છે, અને તેમાં બધાં મળીને એકાવન માણસ દેખાય છે. એની આગળ એક ઘોડેસ્વાર કાહાજો છે, અને એ ટોળીઓના સરદાર જેવો ડંડ રાખે છે તેવો તેના હાથમાં આપ્યો છે. એની પાસે એક બગલું ચીતર્યું છે. તે ઉપરથી જણાય છે કે એ સરદારે એકાવન માણસની સાથે હોડકાંમાં ખેસી એ હુમલો કરેલો અને તે વેળા તેના મિત્ર બગલો પણ તેની જોડે હતો. સામે કાંઈ જતાં તેમને કેટલા દહાડા ભાગ્યા, તે જણાવવાને સારૂ આકાશનો ધૂમટ કાઢી તેમાં ત્રણ વાર સૂરજ ચીતર્યો છે. એ ઉપરથી સમજાય છે કે એ જળ પ્રયાણને ત્રણ દિવસ લાગેલા. સામે કાંઈ જઈ પહોંચ્યા એ વાત કહેવાને સારૂ કાચબો કાઢ્યો છે. ઘણા ચિત્રલેખમાં કાચબો એ પૃથ્વીવાચક ચિન્હ છે.

કાંઈને એમ લાગશે કે આતો માત્ર ચિત્રામણ જ થયાં. એને લેખન કળા કાંઈ પણ પ્રકારની શી રીતે કહી શકાય? પણ એમાંજ લેખનકળાનાં કાંઈક મૂળ આવી ગયાં છે. એમાં તમે જોશો કે એ સરદારના મિત્રને માણસરૂપે ન ચીતરતાં તેનું નામ જે બગલો હતું તેનુંજ ચિત્ર પાડ્યું છે. આ વસ્તુનું નહિ પણ માત્ર શબ્દનું, ધ્વનિનુંજ ચિત્ર થયું. વસ્તુને પડતી મૂકી તેના શબ્દને, ધ્વનિને, ઉચ્ચારણનેજ પકડવું, એ ચિત્રકળામાંથી નીકળી લેખનકળામાં આવવાનું પહેલું પગલું છે. હજી એમાં ચિત્રલિપિનું અંગ પણ રહેલું છે એ વાત ખરી, પણ તેની સાથે શબ્દલિપિ પણ દાખલ થઈ સૂઝી. માટેજ અમે એને 'શબ્દ ચિત્રલિપિ' કહીએ છીએ.

વિલાતમાં છોકરાંઓ "રેઅસ" નામની એક લખવાની રમત કરે છે. તે એક જાતની શબ્દચિત્રલિપિજ છે; —જેમકે "બુવાળ" શબ્દ લખવો હોય તો પહેલી એક બુ અને પછી વાળ ચીતરી પૂછે કે વાંચો આ શું

લખ્યું. આ રમતની વધારે સમજ પડવા સારું પહેલાં સ્ત્રીઓધ વગેરે પ્રા-
રસી ચોપાનીયામાં એવી રમુજો આવતી હતી તે વાંચી જોવી.

હાલ જે છોકરાંઓની માત્ર રમતજ થઈ પડીછે તે ટોઈ સમે ગં-
ભીર માણસોની લેખનકળા હશે એમ કહેવું એ કાંઈ કલ્પનાનુંજ નથી.
અમેરિકાના મેક્સિસન લોકો જ્યારે પહેલવહેલા જોવામાં આવ્યા, ત્યારે તે-
મનામાં આ ખીજ પ્રકારની લિપિ ચાલતી હતી, અને તેઓ સ્થાનિયરૂડને
તાબે થયા, સહવાસમાં આવ્યા, અને ખ્રીસ્તી થયા તો પણ તે ટોઈ ટોઈ
વખત એ લિપિજ વાપરતા. “આમેન” શબ્દ તેઓ પાણી અને એળીયાના
ઝાડનું ચિત્ર પાડી લખતા, કેમકે તેમની ભાષામાં “આ” નો અર્થ પાણી
અને “મેન” નો અર્થ એળીઓ થાયછે.

આ પ્રમાણે કરતાં પણ ભાષાના શબ્દો જેમાં ઘણા તો નિરાકાર
વસ્તુ કે ભાવક્રિયાવાચક છે, તે બધાજ શબ્દો ચિત્ર પાડીને લખી બતા-
વવા એ બેશક બહુ મુશ્કેલ છે. પણ માણસની બુદ્ધિ આગળ કાંઈ અ-
શક્ય જણાતું નથી. મિસરના અસલી લોક જે તેમની વિદ્યા કળાને માટે
અમર કીર્તિ મૂકી ગયાછે, તે પોતાના અધ્યાત્મિક વિચારને પણ શબ્દ
ચિત્રલિપિથી જરાબંધ લખવાને શક્તિમાન થયા હતા. ઉદાહરણ દાખલ-
અનાદ્યંતતા જણાવવાને તેઓ કુંડાળું કાઢતા, કેમકે કુંડાળા ઉપર આંગળી
ફેરવ્યા કરીએ તો તેનો કદી પણ છેડો આવતો નથી. સર્પને મહાબુદ્ધિવાળું
પ્રાણી જાણી તેનું ચિત્ર પાડી ડહાપણ શબ્દ સૂચવતા. એ રીતે ચિત્રમા-
ર્ગેજ એ લોક બધા પોતાના વિચાર જણાવતા અને તેની મદદથી કીર્તિ
લેખોજ નહિ પણ ગહન વિષયો ઉપર પુસ્તકો લખી શકતા. એ જૂના
મિસરીઓની લિપિ “હાઇરોગ્લિફિક્સ” એટલે પવિત્ર લેખ એ નામથી
જાણખાયછે. ઇજીપ્તના મોટા હેરત ઉપખંડનારા પિરામીડો ઉપર ઠેકાણે
ઠેકાણે આ લિપિમાંજ લખેલું છે, અને તે ઉકેલવાની કુંચી યૂરોપના પં-
ડિતોએ ઘણા પરિશ્રમથી શોધી કાઢીછે.

આ પ્રમાણે શબ્દચિત્રલિપિનો જ્યારે એવો વિસ્તાર પાય કે દરેક
શબ્દને માટે એકેક ચિત્ર મુકરર થાય, ત્યારે પછી એ દરેક ચિત્રને જરા-
બંધ મૂળ વસ્તુ પ્રમાણે ચીતરવાની જરૂર રહેતી નથી, કેમકે હવે તે
વસ્તુસૂચક નહિ પણ શબ્દ સૂચક થઈ રહ્યુંછે. હવે તો એટલુંજ લખનારે
ધ્યાન રાખવાનું છે કે એક ચિત્ર ખીજ ચિત્રથી જાણખાઈ શકે એમ

લખવું. એક ચિત્રનો ખર્ચો 'આકાર ન પાડતાં જે બાબતમાં તે બીજા ચિત્રોથી જૂદું પડતું હોય તેજ બાબત ઉપર ખસુસ લક્ષ આપી તે ચીતરવું. જેમકે આપણી લિપિ તો અક્ષરની છે તોપણ તેનો દાખલો લખ્યે, તો ખ ને બ લખવામાં સરખા થઈ ન જાય એ ઉપરજ સારો લખનાર વધારે ધ્યાન આપેછે. એ ખ મૂળ સંસ્કૃત રૂઝ ઉપરથી નીકળ્યો છે અને તેથી એનાં ૨ ને વ જેવા એ અક્ષર બરાબર દેખાડવા ઉપર કોઈપણ લક્ષ આપતું નથી, અને ઘણા તો જાણતા નથી કે એ રીતે ગૂંજરાતી ખખખો ઉત્પન્ન થયોછે. એજ પ્રમાણે ચિત્ર લિપિના ચિત્રોને ઢુંકાવી નાંખી છેવટે મંત્રા રૂપ ચિન્હો રાખ્યાં. શબ્દચિત્રલિપિ જ્યારે આવી સ્થિતિએ સુધરીને આવેછે, ત્યારે તેને માત્ર શબ્દલિપિ કહેવી એજ વધારે ઉચિત છે, કેમકે હવે એ લિપિમાં દરેક શબ્દને માટે જૂદાં જૂદાં લખવાના ચિન્હ મુકરર થઈ ગયાં હોયછે. એને ઇંગ્રેજીમાં "હાએરેટિક" કહેછે.

શબ્દ લિપિનો સંપૂર્ણ નમુનો હાલ ચીના લોકમાં તૈયાર છે. ફટાકાની પેટી ઉપર ચીનાઈ અક્ષર આવેછે તે તો સૌએ જોયા હશે. એ ચીન દેશની લિપિ છે. એ લિપિમાં વિલક્ષણપણું એછે કે આપણે જેમ "બાવન" શીજ સઘળું લખીએ વાંચીએ છીએ તેમ ન કરતાં એ લિપિમાં તો દરેક શબ્દને માટે એકેકા અક્ષર જૂદોજ કલ્પેલો છે. તેથી ચીનાઈ વિદ્યાર્થીનો જન્મારો કક્કો ભણવામાંજ જતો રહેછે. વ્યવહારી કેળવણી લેનારને ૩૦૦૦ ૪૦૦૦ અક્ષરો શીખવવા પડેછે, અને પછી જેમ વિદ્વાન વધારે તેમ તે વધારે અક્ષર ભણેલો છે એમ સમજવું. આ લિપિની કડાકુટ આવી તમે જોશો, ત્યારેજ તમને સમજશે કે આપણી અક્ષરલિપિ કેવી સુધરેલી, સુગમ, ને ફાયદાકારક છે.

અક્ષરલિપિની ઊત્પત્તિની માટે ગ્રીક લોકમાં એવી દંત કથાછે કે દ્રાક્ષ નામના એક પુરુષે તે પ્રથમ ગીસમાં દાખલ કરી, અને તેને તેઓ ઈશ્વરી માન આપતા. એ જાતે ફિનિશિયાનો રહેવાસી હતો. ઈતિહાસકાર ટાલિટસ એ બાબત લખેછે કે મિસરી લોક ચિત્રલિપિથી લખતા અને તેની પાસે શીખીને જાણુ પોતેજ શોધક હોય તેમ ફિનિશિયાના વેપારીઓએ અક્ષરલિપિ ગ્રીસમાં દાખલ કરી, આ વાત ખરીછે. અક્ષરલિપિની નવાણું ટકા જોળનો મિસર દેશમાંજ થઈ ચૂકી હતી. ઈ. સ. પૂર્વે ૩૦૦૦ વર્ષ ઉપરના જે "પવિત્ર લેખો" છે તે જોતાં પણ માત્રમ

પડેછે કે વસ્તુ ચિત્ર મૂકી શબ્દ ચિત્ર લખવાનું પસંદ કરે તો તેમ કરવાની કળા એ લેખકોના હાથમાં હતી. એમ ભાસેછે કે “રેખસ”ની રમતનીરીતે શબ્દ ચિત્ર દાખલ થયા પછી એક નવીન જુક્તિ માણસને લખવાની સૂઝી આવી. વસ્તુનું નહિ પણ તેના ઉચ્ચારણનું ચિન્હ જરૂરનું છે એટલું સમજ્યા પછી સ્વાભાવિકપણે તે વસ્તુના આકારને મૂકી તેના ઉચ્ચારણ ઉપર વધારે લક્ષ આપવા માંડ્યું. એ અરસામાં કોઇને એમ લાગ્યું કે “જુ” ને “વાળ” એવાં પદ પાડી ચીતરીએ છીએ તે કરતાં દરેક અક્ષરનેજ પકડીએ તો ક્રમ, અને અક્ષર લખવાને માટે એમ કરવું કે તે જેનો આદ્યાક્ષર હોય તે વસ્તુનું ચિત્ર પાડવું. એટલે ક લખવો હોય તો કમળ, ખ લખવો હોય તો ખાનું, ગ લખવો હોય તો ગાય ચીતરવી. એને આદ્યાક્ષર સૂચક શબ્દ ચિત્રલિપિ કહીએ તો ચાલે. આવી લિપિ તો મિસરી લોકોએ પરિપૂર્ણતાએ પહોંચાડી હતી એમ તેમના લેખો ઉપરથી સાફ જણાય છે. ખામી એમાં એટલીજ હતી કે તેઓ આ પ્રમાણે અક્ષરવાર જોડણી કરીને શબ્દો લખતાં; અને વળી તે આખા શબ્દનું ચિન્હ પણ તેની જોડે ચીતરતા. જાણે ખીલીતા હોયકે અક્ષરલિપિ કોઇને ન ઉઠાડે તો આ શબ્દ ચિત્રથી પણ તે વાંચી શકે. મતલબ કે તેમના લખાણમાં શબ્દચિત્રલિપિ અને અક્ષરલિપિ સેળભેળ થઈ ગયેલી હતી ધર્મના લખ ચિત્રલિપિમાંજ બહુધા હોવાથી ચિત્ર કાઢી નાંખવા એ લોકને રૂચ્યાં નહિ હોય. જૂના ધર્મલેખ વાંચવા લખવાને માટે શબ્દ ચિત્રલિપિનો અભ્યાસ જરૂરનો પણ હતો, અને તે જાણીજ ધર્મલેખોની શાળામાં એ અને લિપિ સેળભેળ શીખવવાનો ધારો રાખ્યો હશે. વ્યવહારી કામમાં તો કેવળ અક્ષરલિપિજ વાપરતા હોય એમ પણ અને એમ છે. એ ગમે તેમ હો, પણ વ્યવહાર બુદ્ધિના ફિનિશિયન વેપારીઓએ તોજેયું કે હવે વસ્તુનાં ચિત્રામણની રીત નિરૂપયોગી છે, અને તેમણે અક્ષરચિત્રજ વાપરવા માંડ્યાં. તેમના સંબંધમાં આવવાથી ગ્રીક લોકોને પણ અક્ષરલિપિનું જ્ઞાન થયું.

દુનિયામાં જે હાલ હજારો મૂળાક્ષર લખાય છે તેમાંના ઘણાખરાનું મૂળ આ ફિનિશિયન લિપિજ છે. યુરોપના સઘળા દેશોમાં જે એખી સી ચાલેછે તે બધીજ ગ્રીક લોકના “એલ્ફા બેટા” ઉપરથી ચાલે છે. ફારસી અરબીના “અલેફબે” તો ખુદીજ રીતે તેના નામ ઉપરથી પણ એ

ફિનિશિયન મૂળની સાક્ષી આપે છે, હીબ્રુભાષાનો પહેલો અક્ષર અલેફ છે અને અલેફ શબ્દનો અર્થ તે ભાષામાં બળદ એવો થાય. ખીન્ને અક્ષર “ખેથ” છે તેનો અર્થ ઘર. ટ્રીન્ને અક્ષર જિમલ એટલે ઊંટ, વગેરે, વગેરે. પ્રથમ અલેફને માટે બળદીયોજ ચીતરતા હશે, અને પછીથી ધીમે ધીમે તે સંક્રાન્તિ ફેરવાઈ એક શબ્દચિન્હ તથા ગચ્છેલું, અને પર્યંતે તે શબ્દચિન્હ ટળીને તેના આધાક્ષર ઉપરથી માત્ર અકારનુંજ તે ચિન્હ થઈ રહ્યું, ખીન્ન અક્ષરોનું પણ એ પ્રમાણેજ સમજવું.

સૂક્ષ્મ અવલોકન કરનારા શોધકો સાખીત કરી આપે છે કે ઇબ્રિયના મૂળ વસ્તુચિત્ર, શબ્દચિત્ર, અને છેવટના આધાક્ષર ચિત્ર. અથવા અક્ષર એ એક ખીન્ન ઉપરથીજ ઉત્પન્ન થએલાં છે. ફિનિશિયનના મૂળાક્ષર એ ખીન્નું કાંઈજ નથી પણ બુજ ફેરફારની સાથે ઇબ્રિયના આધાક્ષર ચિત્ર, ગ્રીક લોકો તો કબુલ કરે છે કે અમારું અક્ષરજ્ઞાન ફિનિશિયનો તર્ફથીજ મળેલું છે. એ ગ્રીક લોકોના મૂળાક્ષર ઉપરથી યુરોપની હાલની સઘળી લિપિયો નીકળી છે. કાળાંતરે આકારમાં ઘણો ફેર પડી ગયો છે, તોપણ તે એક મૂળના છે એમ સ્પષ્ટ દેખાય છે. જર્મનો અનુક્રમ પણ મુજબ “અલેફ” નોજ સઘળે હજી કાયમ છે, અને એ ક્રો પોતની ભાષાઓને બરાબર બંધ ખેડે નથી, તોપણ તેમાં તેમણે થોડોજ ફેરફાર કર્યો છે. એ કારણથીજ ઇંગ્રેજ વિગેરે યુરોપી ભાષાઓ લખવી વાંચવી અઘરી અને કઠંગી થઈ ગઈ છે.

આ ઉપરથી તમે જોશો કે પ્રથમ વસ્તુનાં ચિત્ર પાડતાં પછીથી શબ્દનાં ચિત્ર થયાં, પછીથી આધાક્ષર ચિત્ર નીકળ્યાં, અને છેવટે ચિત્ર ભાગ ધસાઈ જઈ એ આધાક્ષરો અક્ષર ચિન્હજ માત્ર થઈ રહ્યા. આપણી સંસ્કૃત અથવા દેવનાગરી લિપિપણનાં સઘળા ગુણને પરિપૂર્ણપણે પામી છે. અલેફને કે એગ્રીસી એવાં વસ્તુ સૂચક નામ કાઢી નાંખી અથા ને કબ વગેરે મૂળાક્ષરોનાં મૂળ નામજ જોળખી અતિશાસ્ત્રીય અનુક્રમમાં ગોઠવી તે દરેકને મટ્ટે નિરનિરાળા એવાં ચિન્હ મુકરર કર્યાં છે કે તે વાંચવા લખવામાં લેશપણ ભ્રાંતિજનક રહ્યાં નથી. સંસ્કૃત ભાષાનાં સઘળા ઉચ્ચારણને માટે અકેકું ચિન્હ છે. એ ચિન્હો જોઈએ તે કરતાં જોડાં પણ નથી અને વધારે પણ નથી. ઇંગ્રેજમાં “જ” અક્ષરના ઉચ્ચાર દોઈવેળા “જ” ને કેઠિવાર “ગ” થાય છે તેમ આ સંસ્કૃત લિપિમાં કદી પણ થતું

નથી. લખાણું તે વંચાણું એ બોલ ખરેખરી યથાર્થતાથી તો સંસ્કૃત લિપિ-
નેજ લાગુ પડેછે.

આ દેવનાગરી લિપિ કેમ અને ક્યારે ઉત્પન્ન થઈ એ બાબત આપણા
શાસ્ત્રોમાં કાંઈપણ કહ્યું નથી. યુરોપીયન વિદ્વાનોનું કહેવું એમછે કે એ પણ
ફિનિશિયન મૂળાક્ષરો ઉપરથીજ નીકળવી જોઈએ. એમ પણ હોય, પરંતુ
એ અટકળની સામા કેટલાક જખરદસ્ત વાંધા ઉભા થયા છે. છેક વેદના
અંગમાં હાલ આપણે ભણીએ છીએ તેવાજ મૂળાક્ષરનો પાઠ આપેલો છે,
એ પાઠ આપવાનો હેતુ લિપિ શીખવવા શીખાવ બીજો શો હોઈ શકે? વળી
ભાષાનું પ્રયક્ષરણ કરી આ પ્રમાણે મૂળ ઉચ્ચારણોનો યથાર્થ અનુક્રમ કરી
શક્યા, તે લોક લિપિ વિનાના હોય એ માણસની અક્ષરમાં ઉતરી શકતું
નથી. જોણે શબ્દે શબ્દને ચૂંચી વિવિધ પ્રકારે તોડીતોડી દુનિયામાં અપૂર્ણ
ને અતુલ્ય એવું વ્યાકરણ શાસ્ત્ર ઉભું કરેલું તે લોકને ભાષાનાં જે મૂળ ઉ-
ચ્ચારણો રોજ ભણીજતા હતા તેને માટે લખવાના ચિન્હ કલ્પવાનું મન્ત્રજ
સૂત્રે નહિ એ મનાઈ શકતું નથી. માકસમૂલર પણ કબુલ કરેછે કે એ ઘણું
અમલકારિક તો ભાસેછે, મણુ વસ્તુતઃ પાણિનિના કાળમાં લિપિ નહોતી એ
સાબીત કરવા અષ્ટાધ્યયી લેખને કહેછે કે જુઓ એમાં એક શબ્દ લેખની-
કળાને લગતો એમાં માલમ પડેછે. પણ આ તર્કનું ગોલડસ્ટકરે મહા વિસ્તાર
અને યથાર્થતાથી ખંડન કરી નાખ્યું છે. અને ત્યાર પછી થોડાજ સંસ્કૃતીઓ
હાલ યુરોપમાં જેમ કહેવાનીહિંમત ધરાવે છે કે પાણિનિના કાળમાં અક્ષર-
લિપિ નહોતી. અમારો તો એજ વિચાર છે કે લિપિ હોયો વિના વ્યાકરણ
શાસ્ત્રનો સૂક્ષ્મ વિચાર માણસથી થઈ શકેજ નહિ. માટે વ્યાકરણ કાળની
પૂર્વેજ ગમે ત્યારે અને ગમે તે રીતે અક્ષર લિપિ ભરતખંડમાં દાખલ થઈ
હશે એમ માનવું એ વધારે સલામતી ભરેલું છે.



સ્વભાષાના અભ્યાસનું અગત્ય.

યુનિવર્સિટીની પરીક્ષાઓમાં ગૂજરાતી બાબા દાખલ કરાવવાની
અર્થે જે ઇંગ્લેન્ડમાં અમદાવાદની ગૂજરાતવર્નાકયુત્તર સોસાયટીએ તૈયાર
કરીછે તેનો ખર્ચો અમારી પાસે આવ્યો તે વાંચી અમને ઘણો આનંદ
થયોછે, અને આ મહાં ઉપયોગી પગલું ભરવાને માટે અમે એ સોસાય-

દીજે તથા તેના સેક્રેટરીને ખંરા અંતઃકરણથી ધન્યવાદ આપીએ છીએ. સેસાઇટી લખેછે તે ખરૂં છે કે કેટલાક વખતથી ગૂજરાતી ભાષા ઇંગ્રેજ કેળવણીની પછાત પડી ગઈ છે, અને એતો નિર્વિવાદ છે કે હિંદુસ્તાનના લોકનો પુનઃસંસ્કાર પર્યંતે દેશી ભાષાની માર્ફેતેજ થવો શક્ય છે, તો પછી ઇંગ્રેજનો પ્રસાર દેશી ભાષાને ઉત્તેજક થઈ પડે તે પ્રમાણમાંજ તે દેશસ-મગ્નને ખરો ઉપયોગી ગણી શકાય, ઇંગ્રેજ કેળવણીની શરૂઆતમાં એમહતું અને કેટલાક ઇંગ્રેજ બણી સ્વભાષા માર્ફેતે પોતાના તે જ્ઞાનનો લાભ દેશી ભાષાઓને આપવા સમર્થ થયા. આપણા ઘણાખરા મોટા ગ્રંથકર્તા અને સુધારકો આ કાળના છે, તેમ તેઓ કરી શકતા હતા તેનું કારણ એકે તે સમે સ્વભાષાની કેળવણી પાઠશાળા પર્યંત સારી અપાતી હતી. યુનિ-વર્સિટી નીકળ્યા પછી પણ થોડા વર્ષ એમજ આદ્યું, અને તેથી કાંઈ કર્યાદ કરવાનું કારણ મળ્યું નહિ.

• યુનિવર્સિટીની પરીક્ષાઓમાં પહેલાં તો દેશીભાષાઓ હતી, પણ ઘણાં વર્ષથી તે કાઢી નાંખવામાં આવી છે અને એ વખતથી દેશી ભાષાઓના અને તત્સંબંધે દેશી સુધારાના કાળચંદ્ર બેઠાછે. યુનિવર્સિટીએ ઠૂરાવ કર્યો છે હવેથી દેશી ભાષાને સ્થળે વિદ્યાર્થીઓએ કાઠ શિષ્ટ ભાષાં જેમકે સં-સ્કૃત, લાટિન, વગેરે લેવી જોઈએ; અને એ ઠરાવની સામા અગમખુદ્ધિથી દાકતર વિલસન જેવા ભાષા શાસ્ત્રીએ જખરી ખાથ બીડી તોપણ છેવટે તેનું કાંઈ આલી શક્યું નહિ, અને પાઠશાળાઓના અભ્યાસમાંથી વિદ્યાર્થીની સ્વભાષાને સામટોજ દેશવટો આપી શિષ્ટ ભાષાઓને સંસ્થાપી. આટલેથીજ આ નુકસાન અટક્યું નહિ, પણ ધીમે ધીમે હાઇસ્કૂલોમાંથી પણ દેશી ભાષાઓ સ્વભાવિકપણેજ નીકળી ગઈ, કેમકે શિષ્ટ ભાષા ન બણેલાને પાઠશાળામાં દાખલ કરે નહિ અને ત્યાં દાખલ થવાનુંજ છોકરાને તૈયાર કરવા એજ આજ પર્યંત હાઇસ્કૂલોનું કર્તવ્ય મનાએલું છે. હાલ હાઈસ્કૂ-લોના ચોથા, પાંચમા, ને છઠ્ઠા ધોરણોમાં તો ગૂજરાતી ખિલકુલ ચાલતુંજ નથી, અને સાતમમાં અગર જો જોની હિંમત માટ્રિક્યુલેશનમાં શિષ્ટ ભાષા લેવાની ચાલતીજ નથી તેને છેવટના બે ચાર મહીના ગૂજરાતી શી-ખવવામાં આવેછે તોપણ તે માત્ર નામનુંજ. એથીતો ઉલટી અસર છો-કરાઓના મન ઉપર એવી થાય છે કે ગૂજરાતીમાં શીખવાનુંજ કાંઈ નથી, અને એતો અમે જન્મ્યા ત્યાંથીજ શીખી શક્યા છઈએ.

આંચસ્કૂલોના ધોરણમાં ગૂજરાતી છે અને તે અઠવાડિયામાં એકાદ કલાક બધે શીખવાય છે પણ ખરું, પરંતુ માસ્તર તથા છોકરા બંનેનું વિ-શેષ લક્ષ્ય ઇંગ્રેજી અભ્યાસ સારો દેખાડવા તર્ફ રહેવાથી. આં પણ આપણી સ્વભાષા અનાદર અને દુર્લક્ષ્ય પામે છે. આ બધાનું પરિણામ એ થાય છે કે છોકરો આશરે દશ અગીયાર વર્ષની ઉંમરે ઇંગ્રેજી ભણવા માંડે છે આંથીજ ગૂજરાતી ભાષાને પડતી મૂકી પરભાષાના અભ્યાસમાં એવો મંડે છે, કે ૨૦-૨૨ ની ઉંમરે જ્યારે તે બી. એ. થઈને બહાર નીકળે છે ત્યારે સ્વભાષાની રૂઢિ, વ્યાકરણ, શિષ્ટગ્રંથો, અને અક્ષર જોડણીથી પણ લગભગ એક પરદેશી જેવોજ અજાણ માલમ પડે છે. હવે તે એનું બધું ભણતર દેશને કોડી પણ કામનું શી રીતે થઈ શકે? વાત ખરી કે આ વખતે એ પોતાનું ગૂજરાતી તૈયાર કરવા ધારશે, તોતે જલદથી કરી શકશે; પણ તેમ કરનારા વિરલાજ, અને બાળપણનો અભ્યાસ ન હોવાથી કવિતાદિ કેટલીક બાબતમાં તો સરળતા મેળવવી એ લગભગ અશક્યજ માલમ પડશે. સંસ્કૃત જ્ઞાન ગૂજરાતી ગ્રંથકારને અમે કેટલેક અંશે અવશ્યનું માનીએ છીએ, તોપણ ગૂજરાતીને પડતુંજ મૂકી તેનો અભ્યાસ કરવાથી કેવો અનિષ્ટ અને હસામણો ભાષાદંભ ઉભો થાય છે તે આપણા શાસ્ત્રી વર્ગના ઉદાહરણ ઉપરથી આપણે સ્પષ્ટ જોઈએ છીએ; અને એવો અનિષ્ટ જ્ઞાનાવ જ્યાં ઇંગ્રેજી જેવી છેક જુદીજ પરભાષાના વિશેષ અભ્યાસમાં પોતાનો વિદ્યાકાળ કાઢ્યો હોય, અને તજજન્ય પાશ્વિમાત્ય વિચારોનોજ પ્રસાર કરવાનું જ્યાં કર્તવ્ય આવી પડ્યું છે, આં વિશેષે કરીનેજ બનવાનો ધણો સંભવ રહે છે. જ્યારે જ્યારે આવા લખાણનું ભાષાવિવેચન કરવું પડે છે ત્યારે અમે તે ધણીજ નાખુશી, સંકોચ, અને લખનાર સાથે પૂર્ણ સમભાવથીજ કરીએ છીએ. તેનું કારણ એજ છે કે અમે પાકુ સમજીએ કે એમાં એ લખનારનો કાંઈ પણ વાંક નથી, અને એતો એનાથી બનતું જ કરે છે તે ધણી સાબાશીનેજ લાયક છે, એમાં જ દોષો છે તેતો ખોટી અસ્વાભાવિક હાલ ચાલતી યુનિવર્સિટીની શિક્ષણપદ્ધતિનુંજ અનિવાર્ય પરિણામ છે.

*અહા! હાલ કેળવણી જેવી ઉંચી આટલા બધા તરણો લે છે, તેવી જો સ્વભાષાનીજ માર્ફતે અપાતી હોત, તો આપણો નેશ વિદ્યાદિ સર્વે બાબતોમાં કેટલીબધી સુધારણાને પામ્યો હોત! એનો જ્યારે કાંઈ તર્ક કરીએ છીએ, ત્યારે અમારો આત્મા છેક છિન્નભિન્ન થઈ જાય છે, અને વખતે એવો નિવીર્યકારી વિચાર પણ બળબત્તર થઈ પડે છે કે જ્યાંસુધી સ્વભાષાએ પોતાનો એ સ્વાભાવિક હક સંપાદન ક્યો નથી, આંસુધી તે દ્વારા જ વિશેષ પ્રયત્નો વિદ્યાવૃદ્ધિના કરવા તે નિષ્ફળજ છે!

૬ આ ફરીઆદ આજકાલની નથી. છેક સને ૧૮૭૦-૭૧ ના કેળવણી ખાતાના રીપોર્ટમાં તે વેળાના ડિરેક્ટર મિ. પીએ કડવા શબ્દોમાં લખ્યું છે કે યુનિવર્સિટીના વિદ્યાર્થીઓ સ્વભાષામાં લખવાને બરાબર શક્તિમાન નથી. અને તે ખામી ટાળવા તેમણે યુનિવર્સિટીને ભલામણ કરી હતી કે માટ્રિક્યુલેશનની પરીક્ષામાં સ્વભાષાનું જ્ઞાન તપાસવાની વિશેષ ગોઠવણ કરવી જોઈએ. એ ભલામણ મંજૂર ન થવાથી ઇંગ્રેજ સ્કૂલોના ધોરણમાં એ સાહેબે શિષ્ટભાષાની સાથે સ્વભાષાપણ દાખલ કરી હતી. તે વેળા (૧૮૭૨ ના જાનેવારી માસમાં) અમે પણ એ સંબંધી ચીડવાઈને એમ લખ્યું હતું કે “દેશના આટલાબધા પૈસા ખર્ચીને જે માણસોને સરકાર ભણાવેછે તેઓ જો આખરે પોતાના દેશીભાષાઓને આ રીતે મેળવેલા જ્ઞાનનો કાંઈએ લાભ આપવાને અશક્તિમાન અને નારાજ માલમ પડે, તે અમે કહીએ છીએ કે તે અમુક માણસોના લાભ શિવાય દેશને તે પૈસા કાંઈ પણ કામે આવ્યા નહિ. દેશીભાષાને બરાબર જાણનારા અને (તેમ હોય ત્યારે) તેનો સ્વભાવિક રીતેજ શોખ રાખનારા વિદ્વાનો જ્યાં લગી આપણી યુનિવર્સિટી પેદા કરતી નથી ત્યાં સુધી તે દેશને થોડોજ લાભ કરે છે” પણ નગરપ્રાનામાં તૂતીનો અવાજ કોણ સાંભળે ? પીલ્લસાહેબ અસરખાની અનુભવી અને ઓછાની રૂએ કરેલી ભલામણ પણ યુનિવર્સિટીએ રદ કરી નાંખી, તો આ બાપડા ખુણામાં પડેલા ઓપાનીયાનું આકંઠ તે કોને દાને જાય ! તે વેળા દેશીછાપો રાજકિય અને વિદ્યાપ્રકરણી બાબતમાં બાળપણની મૂળી અવસ્થામાં હોવાથી, તેણે તો એ વાત ઉપર કાંઈજ ચર્ચા ઉઠાવી નહિ. દેશીછાપો વિદ્યાપ્રકરણી બાબતમાં તો બોલતો થવાને પાંચ છ વર્ષજ ભાગ્યે થયાં હશે, અને હજી પણ તેમાં સતત કે ગંભીર ચર્ચા ચલાવવાને શક્તિમાન જણાતો નથી. અમારાવિચાર પ્રમાણે તો દેશી છાપાએ ગૂંજરાતી ઇંગ્રેજ નિશાળો કે પાઠશાળાના ધોરણો, શિક્ષણ પદ્ધતિ, વગેરે ઉપર હમેશાં ખસુસ લક્ષ આપવું જોઈએ, કેમકે રાજકિય સુધારા કરતાં પણ દેશની ભાવીસ્થિતિ ઉપર એ સારી કે માઠી અસર વધારે કરનાર છે. રાજકિયાદિ સર્વે સુધારણાઓનું મૂળ કેળવણીજ છે. એ કદી આપણે ભૂલવું જોઈએ નહિ. હાલ આ અર્જન્ટી બાબત ઉપર બધો દેશી છાપો એક અવાજે બોલી ઉઠ્યો એ ઘણી મંતોષકારક વાતછે, અને આશાછે કે તે પ્રત્યેકના તંત્રીઓ પોતાની એ બાબત હોંસ મોળી પડવા દેશે નહિ.

યુનિવર્સિટીએ દેશી ભાષાઓના અભ્યાસને ખાસ ઉત્તેજન આપવું

નોંધએ તેનું એક વિશેષ મહાભારત કારણ છે તે ઉપર હમેશાં લક્ષ રાખવા-
 ની અમે દેશહિતેચ્છુઓને વિનંતિ કરીએ છીએ. એ કારણ એવું તો નવાઈ
 નેવું છે કે તે ઉપર થોડાનુંજ લક્ષ ગએલું છે એ જોઈ અમને ઘણું આશ્ચર્ય
 લાગે છે. એવું કોઈ દેશમાં થતું નથી, થયું નથી, અને થવાનું પણ નથી.
 એ ભરતખંડની હાલ ચમત્કારી સ્થિતિનુંજ ચમત્કારી ફળ છે. શિષ્ટ અને
 વિદેશી ભાષાઓના અભ્યાસ તો બધા દેશમાં ચાલે છે, તે ઉપર વિશેષ લ-
 ક્ષ પણ ઘણે ઠેકાણે સ્વદેશી ભાષાનો પાઠશાળામાં મુદ્દત્તજ અભ્યાસ થતો
 નહિ હોય, પણ તે બધે ઠેકાણે એ વિદેશી ભાષાની કે બીજી કેળવણી તમા-
 મ અપાય છે તે પોતાના દેશનીજ ભાષામાં, અને તેમ હોવાથી અગર જો
 સ્વભાષાનો અભ્યાસ નામનો બંધ પડે છે, તોપણ તેમાંજ વિદેશી ભાષાની
 કે વિદ્યાઓની ચર્ચા પળેપળ શાળાઓમાં ચાલવાને લીધે સ્વભાવિકપણેજ
 સ્વભાષામાં તમામ વિચાર પ્રગટ કરવાની શક્તિ કેળવાતી જાય છે. ઑકસ-
 ફર્ડમાં થીક વિગેરે અનેક પરભાષાઓ ઉપરજ બહુ લક્ષ આપવામાં આવે
 છે, પણ તે સંશ્લેષી પ્રોફેસરો જે ભાષણો આપે છે તે ઇંગ્રેજીમાંજ અને એ
 પ્રમાણેજ બીજા તમામ વિષયોનું સમજવું. આમ હોય, તો પછી સ્વભાષા
 આપોઆપજ વિદ્યાર્થીની કેળવાય. પણ એથી ઉત્તરું આપણા દેશમાંતો છો-
 કરો ઇંગ્રેજી ચોથું ધોરણ શીખવા લાગ્યો કે તેને વર્ગમાં ઇંગ્રેજીજ બોલવું
 પડે છે, અને માસ્તરોતો તમામ સમજીતી અજ્ઞાત ઇંગ્રેજીમાંજ આપે છે. આ-
 મ થવાથી છોકરાને સમજવું કેટલું મુશ્કેલ પડે છે, ગોખણને કેવું ઉત્તેજન
 મળે છે, અભ્યાસમાં કેટલો કાળ મિથ્યા જાય છે, અને પરિણામે સ્વચ્છ-
 નો ઉઠાવો નાશ પામી વેદીયાપણું કેટલું આવે છે, એનું નિરાકરણ કરવું એ
 જૂદોજ વિષય છે અને તે બાબત અમે આ સ્થળે કાંઈ પણ બોલવા માગતા
 નથી, પરંતુ આ પ્રમાણે ૧૩-૧૪ વર્ષની ઉમરથીજ ગંભીર અને વિદ્યાના
 વિષયોમાં પરભાષાનેજ અવલંબી રહેલા માણસ મોટપણે પોતાના દેશીભાષ-
 યો સાથે એવા વિષયોની વાતચિત્ત સ્વભાષામાં કર્યાં કેવળ અશક્તિમાન
 થઈ ગએલોજ માન્ય પડે તો તેમાં શું આશ્ચર્ય? લોકોને ઉપયોગી પડે એ-
 વાં પુસ્તકો લખી શકવાની તો આશાજ શી? આશ્ચર્ય તો એ છે કે આવી દૃ-
 ત્તિમ સ્થિતિમાં ઉછર્યા છતાં કેટલક પોતાના આત્મબળથી તેમ કરવાને
 કેટલેક દરજ્જે પણ શક્તિમાન થાય છે. ખરુંજ કહીએ, તો તો જ્યાં સુધી

આપણી નાની કે મોટી સઘળીજ શાળાઓમાં *સ્વભાષાની માર્ફતેજ કે-
ળવણી અપાતી થઈ નથી, ત્યાં સુધી જોઈએ તેઓ વિદ્યાભ્યાસ કે તેનો દેશમાં
પ્રસાર થવાનો નથીજ, અને એમ થશે ત્યારેજ આપણા દેશનું ખરૂં સાક્ષ-
રત્વ પોતાને રૂપે પ્રકાશી વૃદ્ધિગત થતું જશે.

સ્વભાષાની માર્ફતેજ અધી કેળવણી આપવી એ અમે જાણીએ છીએ
કે હાલ અનેક કારણોને લીધે બની શકે એમ નથી, અને તેમ કરવાની
અમે ભક્ષામણુ પણ હાલ કરતા નથી, પરંતુ અમારો કહેવાનો હેતુ એ છે
કે સ્વભાષાને આમ રવડતી નાંખવાનું તો પ્રાપ્ત થયું છે, તો પછી તે બદલ
કાંઈ આડકતરી રીતે તેના હક જળવી શકાય તેમ કરવું એતો યુનિવર્સિ-
ટીની ખાસ ફરજ અને એક સામાન્ય દયાનું કામ છે. પરંપરાના હકદાર રા-
જાને પદબ્રષ્ટ કરવો એમ તો ઈર્ષ્યુ, તો પણ તેના નિર્વાહ અર્થે કાંઈ આગી-
ર બાંધી આપવી એતો નિર્દયમાં નિર્દય વિજેતા પણ પોતાની ફરજ સમ-
જેછે. હાલતો આપણી સ્વભાષાઓ પદબ્રષ્ટ થઈ છે એટલુંજ નહિ, પણ
યુનિવર્સિટી તેને જીવાઈ જેટલું પણ આપતી નથી. એ બિચારીઓ હાલ
માગી ભીખી જેમ તેમ કરતાં પોતાનું પેટ ભરે છે, અને લોકો તેને મર-
વાંતો દેવાનાજ નથી, પણ આમ તેને ભૂખે મરતી અવસ્થામાં રીયાતી રા-
ખ્યાથી યુનિવર્સિટી શો ફાયદો ધારે છે તે અમે બિલકુલ સમજી શકતા નથી.
એણે તો એની પદબ્રષ્ટ સ્થિતિ જોઈ જેમ બને તેમ સઘળા વિષયો કરતાં
એને વિશેષ આપવું જોઈએ, કે બીજા વિષયોની કેળવણી પણ દેશમાં
ખરૂં ફળદ્રુપ થાય.

તે છતાં શિષ્ટ ભાષાઓને કાઢી નાંખી ગૂજરાતીને ઉત્તેજન આપવાનું

*અત્રે એ વાત કાંઈ વિસ્તારવાનો પણ હેતુ માત્ર એજ છે કે તે તર્ફ
દેશહિતેચ્છુઓનું લક્ષ ખેંચવું. એમ થવું એ હાલ શક્ય નથી, પણ તે
શક્ય થાય એવી સ્થિતિએ પહોંચવું. એ આપણો સદા ઉદ્દેશ્ય તો હોવોજ
જોઈએ, અને તેમ થવામાં સાધનભૂતો કારણોને પ્રસંગ આવે ઉત્તેજન
આપવું જોઈએ. સ્વભાષાની માર્ફતે કેળવણી આપવાનું મહત્વ હજી દેશહિ-
તેચ્છુઓમાં પણ થોડીજ સમજે છે, અને કેટલાક સમજે છે તે તે હાલ
શક્ય નથી માટે સદાશક્યજ રહેશે એવા મોહમાં પડી તે સંબંધી કેવળ
નિરપેક્ષ થઈ પતે છે—તે તર્ફ એક નાનું પગલું ભરવાનો પણ ઉદ્દેશ્ય ક-
રતા નથી.

અમે કહેતા નથી, એને સોસાઇટીની માગણી પણ તેવા પ્રકારની નથી. સંસ્કૃત ભ.પાનો અભ્યાસ શાળામાં દાખલ થયાથી ઘણા ફાયદા થયા છે અને થાય છે. પ્રોફેસર મણિલાલ, મિ. નરસિંહરાવ, મિ. ત્રિપાઠી, મિ. ધ્રુવ વગેરે પાંચ સાત લેખકો આ દશકામાં તૈયાર થયા છે તે સંસ્કૃત અભ્યાસના જ પુણ્ય પ્રતાપે, અને તે ઉપરાંત સામાન્ય રીતનો જે સંસ્કૃત જ્ઞાનનો પ્રસાર જોતર્ફ થયો છે તે દેશને એથી પણ વધારે લાભકારક છે. એથી પાશ્ચિમાત્મ વિચારોની સાથે પૂર્વ તર્ફના વિચારોનું ઘટિત સંમિલન થાય છે, દેશાનુરાગ વધે છે, અને સ્વભાષાને કેળવવાના સગળ સાધનો હાથ લાગે છે. એ સાધનો અલગત સ્વભાષાના યોગ્ય જ્ઞાન વિના નકામાં જ છે, પણ તે ઉપરથી તેના સાધનપણાનું મહત્વ કાંઈ ઓછું થતું નથી. જ્યાં કર્તાનો અભાવ હોય કારણ શું કરે? અમારો તો મૂળથી જ એવો વિચાર છે કે દેશી-ઓની હાલ કેળવણીમાં સ્વભાષા, ઇંગ્રેજી, અને સંસ્કૃત એ ત્રણે અવશ્યતા છે, અને તેમ થવાનો દિવસ પણ પાસે જ છે એમ એમ જોઈએ છીએ, અગર જો હાલના આ સોસાઇટીના પ્રથમ પ્રયત્નોની સિદ્ધિ મળશે કે નહિ એમ કહી શકતા નથી.

આ પ્રમાણે ત્રણ ભાષાઓનો અભ્યાસ પાઠશાળામાં દાખલ કરવાની વિધાર્મિઓ ઉપર બોલે નહિ વધી પડે તેની સંભાળ રાખવાની બેશક ઘણી જ જરૂર છે. કેમકે તે વર્ગ હાલ છે તેટલાથી જ ગોખણમાં પૂરો દબાઈ ગયેલો છે. પણ એનો ઉપાય સોસાઇટી બતાવે છે તે પ્રમાણે સરળ જ છે, એટલે, બીજા વિષયોમાંથી કાંઈ કાંઈ ઓછું કરવું. અમે ધારીએ છીએ કે માત્ર ઇંગ્રેજી સિવાય બધામાંથી કેટલુંક ઓછું થઈ શકે એવું જ છે. પ્રથમ તો હાલ માર્ટિન્યુલેશનમાં જેટલું બધું સંસ્કૃત જ્ઞાન માગવામાં આવે છે તેટલાની કાંઈ જરૂર નથી. વ્યાકરણના સામાન્ય જ્ઞાન સાથે હિતોપદેશ કે પંચતંત્ર છોકરા સમજે તો બસ છે. કલ્પનામાં તો હાલનું ધોરણ એટલું જ છે, પણ પરીક્ષકો સ્વચ્છંદપણે કાંઈ પણ મર્યાદા રાખતા નથી. એનો ઉપાય એ જ છે કે (ઇંગ્રેજીમાં તો નહિ) પણ સંસ્કૃતમાં મદ્રાસની પેઠે એક ચોપડી મુદ્રર કરવી અને તેમાં વિશેષ કરીને ભાષાંતર ઉપર જ લક્ષ રાખવું. તેમજ પેહેલી બી. એ. માં સંસ્કૃત બહુ જ છે. વેદ, ન્યાય, કાદંબરી, અને ભવભૂતનાં નાટક એ અકેકો વિષય, અકેકી કઠિણમાં કઠિણ શૈલિનો નમુનો છે, અને તેમાંનો એક જ મોઢો તેવો કરતાં ખરેખર કહીએ તો ઓ-

છાત્રોમાંથી એક વર્ષ લાગેજ, તો તે ચારેને એક વર્ષમાં ગોખી દેવાથી નિરર્થક ગોખણ શિવાય બીજી લાભ શો થઈ શકે? આવા ગોખણથી પૈદ્ધિક કે નૈયાયિક કોણુ યથો અથવા થવાનો છે? એ કરતાં કાવ્યાદિ સાહિત્ય ગ્રંથોનું જ્ઞાન યથાર્થતા ભર્યું થતું હોય તોજ બસ છે. વેદને ન્યાય એમ.એ. નેજ માટેજ રહેવાદો. એજ પ્રમાણે ગણિતમાં કેટલુંક ઓછું થઈ શકે એમ છે, અને પ્રિવિયસમાંથી logic (ઇંગ્રેજી ન્યાય) કાઢી નાંખ્યો હોય અથવા ઈચ્છા ઉપરજ રાખ્યો હોય તો ઠીક. એ કરતાંતો અર્થ વિદ્યાનું જ્ઞાન દેશને આજ કાલ વધારે ઉપયોગી થઈ પડે, અને પરીક્ષકો સ્વચ્છંદી ન થતાં એકજ પુસ્તકને વળગી રહે, તો વિદ્યાર્થીઓને ભારે પડે એમ પણ અમને લાગતું નથી. ઇતિહાસ સાથે અર્થ વિદ્યાનો બી. એ. માં યોગ્ય અમને તો અનુચિત લાગે છે.

તે છતાં કયા વિષયો કેટલા ઓછા કરવા એ યુનિવર્સિટી પોતાની મરજીમાં આવે તેમ કરે, પણ વિદ્યાર્થીઓપર બોલે વધી પડે નહિ અને પાઠશાળામાં બી. એ. પર્થેન સ્વભાષાનો પંડિતાર્થ ભર્યો અભ્યાસ દાખલ થાય એજ આપણને જોઈએ છીએ. અમે ફરીથી આવા શુભ કામમાં સોસાયટીએ આગેવાની કરી છે તે માટે તેને ધન્યવાદ આપીએ છીએ. આશા રાખીએ છીએ કે દેશી છાત્રો પોતાનો અવાજ આ *અર્થમાં આગ્રહથી સામિત રાખશે, અને સ્થળે સ્થળના દેશી અગ્રણીઓ આ બાબત નિરાળી અર્થે પણ વેળાસર યુનિવર્સિટીપર મોકલી તે આ માગણી કનસુલ રાખવામાં આવે ત્યાં સુધી જંપશે નહિ એમ અમે અમારા અંતઃકરણથી ઈચ્છીએ છીએ. તથાસ્તુ ! ૨૦૪૩૬

* પારસીઓની બાપા સંબંધી એ અર્થમાં લખ્યું છે તે અવાસ્તવિક નો નથી, પણ ન લખ્યું હોત તો સારું, કેમકે તેની વિરુદ્ધ એમાં લખવાનું વિશેષ કારણ અમને કાંઈ જણાતું નથી. હજી પણ અમે તો એ ફક્ત કાઢી નાંખવાની ભત્રામણ કરીએ છીએ કે નકામો કુસંપ દેશી છાત્રોમાં એ બાબત ઉભો થાય નહિ.

